Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170369
Centre d'intérêt: 21

Morin, Jean-Léon.

Etude descriptive du mécanisme de participation reliant le directeur général et les directeurs d'écoles dans deux commissions scolaires du Québec / Jean-Léon Morin ; coordonné par Henri Tremblay, Doria Tremblay, Jacques Valerand. -- [Québec] : Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la planification, 1975.
xv, 282, [1] f. ; 30 cm.

"Travail présenté à MM. Henri Tremblay, Arthur Marsolais, Direction générale de la planification, Ministère de l'éducation du Québec".
Bibliographie: f. [283].

Cote Dewey: 371.201/M858e Cote LC: LB/2891/.Q3

Descripteur(s): *Administration scolaire *Gestion *Directeur général *Principal *Commission scolaire *Commission scolaire régionale *Participation scolaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Directeur d'école

Trois volets. Le premier expose les théories qui ont servi de grilles pour l'étude de la réalité de chacune des commissions scolaires. Les renseignements recueillis sont ensuite présentés sous forme de monographies dans les deux volets suivants, chacun présentant la réalité d'une commission scolaire telle qu'elle est perçue de l'intérieur et de l'extérieur. L'étude a pour but de fournir à la Direction générale de la planification des informations pertinentes pour la détermination de politiques, la mise à jour de structures et la mise en oeuvre de procédés de participation mieux adaptés aux besoins des agents d'éducation.

Les auteurs ont d'abord étudié les théories de Likert, Gibb, Laurence et Lorsch et leur application au monde scolaire. La C.S. Morilac a été visitée huit fois et le Bureau de direction a été observé sept fois. A la C.S.R. Honoré-Mercier, il y a eu neuf visites; le comité de gestion fonctionnelle a été observé quatre fois, celui de gestion opérationnelle sept fois et l'exécutif de la commission scolaire une fois. Dans les deux cas, on a réalisé des entrevues avec les directeurs généraux, les secrétaires généraux et tous les directeurs de services ainsi qu'avec la majorité des principaux d'écoles. Ces entrevues ont duré en moyenne 1 1/2 heure.

Les différences de taille entre les deux commissions scolaires rendent impossible toute comparaison. Un fait toutefois se dégage de l'étude. C'est l'existence d'un poste clé dans ce type d'organisation: celui du directeur général. Il est l'agent intégrateur de toute la commission et est responsable du style de gestion que celle-ci se donne. La C.S. Morilac apparaît comme un modèle intéressant et très valable pour une commission scolaire de taille. La C.S.R. Honoré-Mercier, par

contre, n'a pas encore réussi l'intégration de sa différenciation. Il apparaît que, dans une commission scolaire régionale, le directeur général doit devenir l'agent intégrateur par excellence, que les cadres doivent se situer dans une situation de conseil et non d'autorité face aux écoles et qu'il faudrait deux "tables de gestion".

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170369

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

ETUDE DESCRIPTIVE DU MECANISME DE PARTICIPATION RELIANT LE DIRECTEUR GENERAL ET LES DIRECTEURS D'ECOLES DANS DEUX COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUEBEC

Travail présenté à:

MM. Henri Tremblay

Arthur Marsolais

Direction générale de la planification

Ministère de l'Education du Québec

Coordonné par:

MM. Henri Tremblay

Doria Tremblay

Jacques Vallerand

20 août 1975

Jean-Léon Morin
M.B.A. Classe A-2

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

Service de la Bibliothèque
Université Laval
Québec, G1K 7P4

REMERCIEMENTS

La collaboration, le support, la confiance et la compréhension des responsables immédiats de la Direction générale de la planification furent d'un précieux recours tout au long de cette année de travail. Ce document n'aurait pas vu le jour sans la présence attentive de Monsieur Henri Tremblay.

Messieurs Jacques Vallerand et Doria Tremblay m'ont donné leur support moral et accordé leur intérêt soutenu. Je leur suis redevable de beaucoup face à la Faculté d'administration.

J'espère que ce travail pourra aider les commissions scolaires Morilac et Honoré-Mercier. Ce serait mon plus vif désir car leur collaboration fut des plus intéressante tout au long de cette année d'observation et d'entrevues.

Un grand merci à Madame Monique Le Tiec qui a assuré le travail de dactylographie et de mise en page de nombreux textes pendant l'année 1974-75.

SOMMAIRE

La Direction générale de la planification nous a demandé de décrire le mécanisme de participation reliant le directeur général et les directeurs d'écoles dans deux (2) commissions scolaires du Québec. Notre mandat spécifiait que nous avions à:

- décrire le mécanisme reliant le directeur général et les directeurs d'écoles dans deux commissions scolaires du Québec;
- recueillir le plus d'informations possibles sur la nature et le fonctionnement de ce mécanisme. La Direction générale de la planification privilégie un plus grand éventail de renseignements qu'une étude en profondeur de quelques variables;
- d'effectuer un certain nombre de séjours (4-8) dans chacune des commissions scolaires. Ces séjours doivent à la fois permettre d'observer certaines réunions et d'organiser des entrevues individuelles avec les participants importants.

Nos buts, tels qu'énoncés aux directeurs généraux dans la lettre de présentation du travail étaient ceux-ci:

- fournir aux décideurs concernés des informations pertinentes pour la détermination de politiques, la mise à jour de structures et la mise en oeuvre de procédés de participation mieux adaptés aux besoins des agents d'éducation;

- favoriser la diffusion, dans l'ensemble du système scolaire, d'un ensemble cohérent d'informations sur une variété d'expériences, de situations et de formules présentant un intérêt particulier du point de vue des normes et des critères habituels qui régissent la participation aux décisions.

Dès le début de synthèse de l'aspect théorique il fut évident qu'il serait impossible de traiter du mécanisme de participation étudié sans procéder à une analyse de la commission scolaire dans toute sa réalité, c'est-à-dire de façon globale.

Les recherches d'auteurs sérieux dans le domaine organisationnel et les conclusions de Rensis Likert amènent à soutenir qu'il est impossible d'étudier une partie sans la replacer dans l'ensemble car il y a inter-action entre la partie et l'ensemble et vice-versa. En biologie, on dit qu'un organe est à l'image du corps total, que cet organe agit sur le corps entier lequel,à son tour, inter-agit avec l'organe et, suite à cette inter-action, le modifie à nouveau.

Cet état de chose explique le fait que le mandat a été étendu et que le travail fournit une description détaillée non seulement du mécanisme de participation mais de chacune des commissions scolaires étudiée. Ceci explique la décision adoptée pour traiter la matière du travail:

1) cadre historique de la commission scolaire et des projets actuellement en marche;

2) étude des personnes, des groupes de personnes et de leurs relations au sein de la commission scolaire;

3) étude du mécanisme de participation reliant le directeur général, les cadres et les principaux comme un des mécanismes de participation parmi tous ceux de chacune des deux commissions scolaires étudiées.

L'étude poursuivie est limitée du fait qu'elle ne porte que sur deux commissions scolaires qui sont par ailleurs tellement différentes à tout point de vue. L'une est de niveau élémentaire, s'occupe d'un peu plus de trois mille (3,000 étudiants), couvre un territoire restreint, ne possède qu'un nombre très limité de cadres (4) et de services, que la délégation de pouvoir se fait à sept (7) principaux s'occupant de onze (11) écoles. L'autre, une des dix plus grandes commissions scolaires régionales du Québec, s'occupe de dix mille (10,000) étudiants, regroupe quatre commissions scolaires élémentaires d'importance appréciable, possède sept (7) cadres, des services très bien structurés et quatorze (14) principaux oeuvrant dans autant d'écoles.

L'étude permet de conclure qu'il s'agit de deux mondes très différents et qu'il est impossible et non rentable de vouloir comparer ces types de commissions scolaires. Intuitivement, il était possible de le concevoir même avant l'étude. Actuellement, il faut en accepter la réalité.

Du fait que les commissions scolaires élémentaires et secondaires doivent traiter d'un environnement totalement différent, leur différentiation et leurs mécanismes d'intégration seront bien différents. Un poste demeure clé dans toute l'organisation: celui du directeur général. Notre étude permet de soutenir que le directeur général est l'agent intégrateur par excellence de toute la commission scolaire et qu'il est responsable du style de gestion que se donnera toute la commission scolaire. En effet, les individus auront tendance à adopter le style de gestion de

ce personnage-clé de sorte qu'une commission scolaire sera vraiment à l'image de son directeur général qui aura buriné en elle son propre sceau, sa propre marque, son propre style de fonctionnement et sa façon d'être au sein de l'organisation.

La C.S. Morilac nous apparaît comme un modèle intéressant et très valable pour une commission scolaire de cette taille. Elle a su intégrer de façon très intéressante sa différentiation en se donnant de réels mécanismes de participation et en mettant en place des rapports coopératifs entre les individus, une prise de décision et des contrôles de groupes et des objectifs ambitieux.

La C.S.R. Honoré-Mercier n'a pas encore réussi l'intégration de sa différentiation et ne pourra la réussir à moins d'effectuer une plus grande décentralisation des pouvoirs, de passer résolument d'un système de type autocratique à un système participatif, de clarifier les rôles et pouvoirs et les objectifs de la commission scolaire, et de transformer les mécanismes de participation actuels pour qu'ils deviennent cohérents avec le nouveau système de gestion.

Il nous apparaît évident que, dans une commission scolaire régionale de cette taille:

a) le directeur général doit devenir l'agent intégrateur par excellence;

b) les cadres se situent dans une fonction de conseil et non d'autorité face aux écoles;

c) il y ait deux (2) "tables de gestion":

- la première relierait le directeur général et les cadres et veillerait à traiter l'information venant de l'ex-

térieur de la commission scolaire pour en saisir toutes les conséquences, toutes les implications pour la commission scolaire dans son entier mais aussi pour chacun des grands services;

- la deuxième table regrouperait le directeur général, les cadres et les directeurs d'écoles et veillerait à l'élaboration de politiques générales guidant l'action concrète;

- une troisième table pourrait être prévue et pour une période de transition et que pour un temps restreint. Elle regrouperait le directeur général et les directeurs d'écoles. Cette table aurait pour but de permettre aux directeurs d'écoles d'échanger entre eux et de voir comment chacun réussit à traduire dans le quotidien les politiques adoptées dans la deuxième table de gestion.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS I

SOMMAIRE II

TABLE DES MATIERES VIII

INTRODUCTION 1

PREMIERE SECTION: THEORIES DE BASE ET LEUR APPLICATION 3

I- THEORIE DE BASE 3

1- INTRODUCTION 3

2- THEORIE DE RENSIS LIKERT 5

A- Tableau des caractéristiques d'organisation 5

B- Système 4 16
1) Valeur du système 4 16
2) Source de cette valeur 17
a) Rapports coopératifs 17
b) Prise de décision et contrôle en groupe 18
c) Rendement élevé 20

C- Possibilité d'effectuer un changement 21

D- Conditions de changement 22
1) Facteur temps 22
2) Aide de l'extérieur 22
3) Prise de décision en groupe 23
4) Cohérence interne 23
5) Action au bon endroit 25

3- THEORIE DE GIBB 29

A- Confiance 29

B- Ouverture 30

C- Réalisation de soi 31

D- Interdépendance 31

4- THEORIE DE LAWRENCE ET LORSCH ET SON APPLICATION AU MONDE SCOLAIRE 33

A- Théorie de Lawrence et Lorsch 33
1) Constatation de base 33
2) Concepts de base 34

a) Différentiation 34
b) Intégration 36
c) Résolution de conflits 37
d) Pouvoir 37
3) Résultats de la recherche 41

B- Application de la théorie de Lawrence et Lorsch au monde scolaire 43
1) Questions de base 43
2) Aspects propres à l'étude de John J. Gabarro 44
a) Environnement 44
b) Champ d'application 44
c) Sous-groupes 44
d) Différences entre les sous-groupes 44
e) Intégration des sous-groupes 45
f) Provenance du besoin d'intégration 45
3) Résultats de l'étude 46
4) Mécanismes d'intégration 47
5) Conclusions de l'étude 47

II- CONCLUSIONS PRATIQUES DES THEORIES ETUDIEES 48

A- Les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales 48

B- Le directeur général 48

C- Les directeurs de services 49

D- Les mécanismes d'intégration 50

E- Le changement 51

DEUXIEME SECTION: C.S. MORILAC 53

I- VUE GENERALE 53

1- TERRITOIRE ET POPULATION 53

2- HISTORIQUE 56

A- Des commissions scolaires regroupées 56
1) Windsor 56
2) Valcourt 57
3) St-Claude, St-François, Racine 57
4) Richmond 58

B- Administration de la C.S. Morilac 59
1) Organigrammes 60
a) De départ 60
b) 1974-75 61
2) Atmosphère des premières années 62
3) Objectifs 1973-74 65

4) La "Grosse Machine" 68
a) Bases de la G.M. 68
b) Etapes de la G.M. 72
c) Objectifs et évaluation sept. déc. 1974 75
1o Objectif général 75
2o Objectif général 77
3o Objectif général 78
Objectifs spécifiques 80
d) Evaluation juin-juillet 1975 80
5) Objectifs 1974-75 83
Objectif #1: Rôles et pouvoirs 84
Objectif #2: L'information 86
Objectif #3: Le français 87
6) Système de gestion par objectifs 89
a) Origine et étapes 90
b) Attentes face à la gestion par objectifs 91
c) Calendrier d'implantation 92
d) Le système de gestion lui-même 94
d.1 Table des matières 94
d.2 Les grands changements apportés par le système de gestion 96
d.3 Les caractéristiques du système de gestion 98
e) Résultats actuels et escomptés 100
e.1 Résultats actuels 100
e.2 Résultats escomptés 101
f) Impact de l'implantation dans la commission scolaire 102
7) Budget décentralisé 103
a) Historique 103
b) Attentes face au budget décentralisé 105
c) Implantation 105
d) Résultats actuels et escomptés 106
d.1 Résultats actuels 106
d.2 Résultats escomptés 106
e) Impact de l'implantation 107
e.1 Chez les commissaires 107
e.2 Chez les cadres 107
e.3 Chez les principaux 107

II- LES PERSONNES 109
1- LE DIRECTEUR GENERAL 109
A- Ce qu'il est 109
B- Principes d'action 111
C- Pensée à long terme 111

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

D- Relations 112
1) Avec les commissaires 113
2) Avec les cadres 114
3) Avec les principaux 114
4) Avec les parents 115

E- Force de la C.S. Morilac 115

2- LES DIRECTEURS DE SERVICES ET LE SECRETAIRE GENERAL 117

A- Fonctions individuelles 117
1) Secrétaire général 117
2) Directeur des finances et de l'équipement 118
3) Directeur de l'enseignement et des services aux étudiants 118

B- Prise de décision dans leur secteur 119

C- Relations 119
1) Avec les commissaires 119
2) Avec le directeur général 120
3) Avec les pairs 121
4) Avec les principaux 121
5) Avec les enseignants 122
6) Avec les parents 122

3- LES DIRECTEURS(TRICES) D'ECOLE 123

A- Prise de décision dans leur secteur 123

B- Relations 124
1) Avec les commissaires 124
2) Avec le directeur général 124
3) Avec les directeurs de service 125
4) Avec les pairs 125
5) Avec les enseignants 126
6) Avec les parents 127

C- Critères de sélection 127

III- LE BUREAU DE DIRECTION 128

1- HISTORIQUE 128

2- MANDAT 128

3- OBJECTIFS 130

4- MODALITES DE FONCTIONNEMENT 131

5- SUJETS DE DISCUSSION ET DE DECISION 131

6- IMPACT DANS LE PROCESSUS DECISIONNEL DE LA COMMISSION SCOLAIRE 134

7- SATISFACTION DES PARTICIPANTS 135

8- NIVEAU DE PARTICIPATION 136

9- TENDANCES EVOLUTIVES 137

IV- LES AUTRES MECANISMES DE PARTICIPATION 139
1- COMITE CHEZ LES COMMISSAIRES 139
2- COMITE DE GESTION 140
3- COMITE DES POLITIQUES PEDAGOGIQUES 141
4- CONSEILS D'ECOLE 142
5- COMITE DE PARENTS ET COMITES D'ECOLE 143
A- Rôle 144
B- Difficultés 145
C- Relations avec les directeurs d'école 146
D- Relations avec les enseignants 146
E- Relations avec les commissaires 147
F- Réalisations 148
1) Du côté de l'information 148
2) Du côté de la consultation 149
3) Du côté de la collaboration 149
G- Jugement global 149
H- Conditions de survie 150
I- Futur 150
J- Raisons du succès 151

V- INFORMATIONS SUPPLEMENTAIRES 152
1- DECRETS 152
2- LISTE DES DOCUMENTS FOURNIS 154
3- PRESENCE DES GENS DE L'EXTERIEUR 155
A- Perfectionnement 155
B- Soutien 155
C- Observateurs 156
VI- CONCLUSION 158
TROISIEME SECTION: C.S.R. HONORE-MERCIER 164
I- VUE GENERALE 164
1- TERRITOIRE 164
2- POPULATION 166
A- Renseignements sur les écoles (1974-75) 166
B- Sommaire des écoles 168
C- Synthèse 169
D- Distribution du personnel 170

3- HISTORIQUE 172

A- Organigrammes à travers les âges 172
1) Octobre 1963 172
2) Juillet 1968 173
3) Juillet 1973 174

B- Certaines réalisations 176
1) Budget décentralisé 176
a) Historique 176
b) Objets de décentralisation 177
c) Difficultés dans l'implantation 178
d) Résultats 178
e) Satisfaction 179
f) Changements entrevus ou désirés 179
2) Rencontre de Granby 181
a) Origine de la rencontre 181
b) Attentes 182
c) Résultats obtenus 182
d) Suites à donner 183
e) Impact dans la commission scolaire 183
f) Rapport de la rencontre 184
3) Comité de travail Rivard 185
a) Origine de ce comité 185
b) Travail du comité 185
c) Identification du problème 186
d) Personne-ressource 186
e) Reconnaissance du comité 186
f) Budget 187
g) Aide de l'extérieur 187

II- LES PERSONNES 188

1- LE DIRECTEUR GENERAL 188

A- Responsabilité 188

B- Relations 189
1) Avec les commissaires 189
2) Avec les cadres 190
3) Avec les directeurs d'écoles 191
4) Avec les enseignants 191
5) Avec les parents 191

2- LE SECRETAIRE GENERAL ET LES DIRECTEURS DE SERVICES 192

A- Fonctions individuelles 192
1) Secrétaire général 192
2) Directeur de l'enseignement 192
3) Directeur des services aux étudiants 194
4) Directeur du personnel 197
5) Directeur des services financiers 199
6) Directeur des services de l'équipement 200

B- Prise de décision dans leur secteur 200

C- Relations 201
1) Avec les commissaires 201
2) Avec le directeur général 202
3) Avec les pairs 202
4) Avec les principaux 202
5) Avec les enseignants 203
6) Avec les parents 203

D- Statistiques 203

3- LES DIRECTEURS D'ECOLES 204

A- Prise de décision dans leur secteur 204

B- Relations 205
1) Avec les commissaires 205
2) Avec le directeur général 205
3) Avec les cadres 206
4) Avec les pairs 206
5) Avec les enseignants 207
6) Avec les parents 207

C- Critères de sélection 208

D- Statistiques 208

III- COMITE DE GESTION OPERATIONNELLE 209

1- HISTORIQUE 209

2- MANDAT 212

3- OBJECTIFS 212

4- MODALITES DE FONCTIONNEMENT 213

5- SUJETS DE DISCUSSION ET DE DECISION 214

6- IMPACT DANS LE PROCESSUS DECISIONNEL DE LA COMMISSION SCOLAIRE 218

7- SATISFACTION DES PARTICIPANTS 219

8- NIVEAU DE PARTICIPATION 220

9- CAUSES DE MAL FONCTIONNEMENT 221

10- TENDANCES EVOLUTIVES 222

IV- AUTRES MECANISMES DE PARTICIPATION 224

1- CHEZ LES COMMISSAIRES 224

2- COMITE DE GESTION FONCTIONNELLE 226

A- Historique 226

B- Mandat et objectif 227

C- Modalités de fonctionnement 227

D- Sujets de discussion et de décision 227

E- Impact dans le processus décisionnel de la commission scolaire 231

F- Satisfaction des participants 231
G- Niveau de participation 232
H- Tendances évolutives 232

V- CONCLUSION 234

1- TORI 234
2- SYSTEME DE LIKERT 235
3- DIFFERENTIATION-INTEGRATION 239
4- SUGGESTIONS 240

ANNEXE 1: GRILLE D'ANALYSE DES SUJETS DE DISCUSSION ET DE DECISION DES REUNIONS 243

ANNEXE 2: CUEILLETTE DES DONNEES 249

ANNEXE 3: DOUBLE SIGNIFICATION DE LA PARTICIPATION 257

ANNEXE 4: TABLEAUX D'ETUDE DES RAPPORTS DE REUNIONS DU COMITE DE GESTION OPERATIONNELLE DE LA C.S.R. HONORE-MERCIER 264

ANNEXE 5: TABLEAUX D'ETUDE DES RAPPORTS DE REUNIONS DU COMITE DE GESTION FONCTIONNELLE DE LA C.S.R. HONORE-MERCIER 275

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Ce travail est une étude descriptive du mécanisme de participation reliant le directeur général et les directeurs d'écoles dans deux commissions scolaires du Québec.

La première section du travail expose les théories qui ont servi de grilles d'études de la réalité de chacune des commissions scolaires et des applications pratiques de ces théories étudiées au monde scolaire.

Les renseignements ramassés dans les deux commissions scolaires sont présentés sous forme de monographie dans les sections II et III.

Les commissions scolaires sont présentées de façon séparées pour permettre à chacune d'elle de publier, si elle le désire, le résultat de l'étude. Chaque monographie présente la réalité de la commission scolaire telle qu'elle est perçue et de l'intérieur et de l'extérieur.

Quelques annexes étoffent certaines parties du travail et fournissent des détails complémentaires.

PREMIERE SECTION

THEORIES DE BASE ET LEUR APPLICATION

PREMIERE SECTION: THEORIES DE BASE ET LEUR APPLICATION

I- THEORIES DE BASE

1- INTRODUCTION

L'observation de réunions et les entrevues individuelles ont permis de regarder l'essentiel des deux commissions scolaires. Ce faisant, nous étions guidés par la réalité à investiguer mais aussi par un schème de pensée dirigeant notre regard.

Cette façon d'aborder la réalité est le fruit de théories différentes se complétant ou venant fournir de plus amples informations sur une partie de théorie déjà explicitée. La première théorie de base est celle de Likert(1). Celle-ci permet une analyse psychosociale de l'entreprise étudiée et en même temps de préciser le degré de participation qui est trouvé dans cette entreprise. La théorie de Likert ramasse quantité d'écrits sur différentes variables de l'organisation. Nous le verrons par la suite. Cependant elle ne donne pas les conditions de base qui du côté humain rend le changement possible. La théorie de Gibb, dont le sigle est TORI, l'explicitera.

Likert touche l'aspect psychosocial de l'entreprise c'est-à-dire les relations des individus entre eux et avec les groupes. Cette analyse laisse cependant en veilleuse l'aspect organisationnel qui est le support, la réalité dans laquelle se retrouve l'aspect psychosocial. Cette réalité sera

---

(1) Rensis Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, Gauthier-Villars, Montréal, 1974, 264 p.

rejointe par la théorie relativiste des organisations de Lawrence et Lorsch[1]. Après avoir expliqué et relié ces théories, le temps sera venu de donner des remarques plus spécifiques sur l'application de ces théories dans le monde scolaire.

---

(1) Paul R. Lawrence et Jay W. Lorsch, Adapter les structures de l'entreprise: intégration ou différentiation, éd. d'Organisation, Paris, 1973, 223 p.

2- THEORIE DE RENSIS LIKERT

A- Tableau des caractéristiques d'organisation

L'étude à faire veut regarder de plus près le niveau de participation retrouvée dans le mécanisme reliant le directeur général, les directeurs de services et les directeurs d'écoles. L'évaluation de cette participation amène à considérer plusieurs variables au sein de l'organisation.

Rensis Likert propose un modèle où il décrit 4 systèmes de gestion correspondant à quatre façons d'être comme gestionnaire. Ces façons d'être caractérisent en même temps un degré de participation retrouvé dans l'entreprise. Le modèle global traite huit grandes variables organisationnelles. Ces variables touchent:

- les méthodes de commandement;
- la nature des forces de motivation;
- la nature des processus de communication;
- la nature des processus d'influence et d'interaction;
- la nature du processus de prise de décision;
- la nature du processus de fixation des objectifs ou des directives;
- la nature des processus de contrôle;
- les objectifs de performance et soutien.

Chemin faisant, l'auteur s'est aperçu que la matrice formée par ces rubriques pourrait être employée avec quelques modifications pour évaluer le type de gestion retrouvé

dans une entreprise. C'est ainsi qu'en Appendice II[1] on trouve: Profil des caractéristiques organisationnelles. Des notes, au départ et à la fin du texte, permettent de s'en servir pour évaluer le type de gestion d'une entreprise, à n'importe quel moment de son existence. Des formules de compilation des données sont présentées dans le volume[2]. Chaque rubrique est séparée de la suivante par une ligne continue sur laquelle il est possible d'évaluer où se situe une entreprise en regard de la rubrique énoncée. Pour éviter que les personnes s'habituent à répondre de la même façon à cause de la forme du questionnaire, la description des systèmes, habituellement écrite de gauche (Système 1) vers la droite (Système 4), est faite à l'inverse c'est-à-dire de la droite vers la gauche. Il pourrait être très utile pour une commission scolaire de faire passer ce questionnaire à ses directeurs (compte tenu des remarques de l'auteur au Ch. 8). Ce questionnaire peut à la fois révéler le passé, le présent et les désirs pour le futur. Nous avons choisi de présenter ce profil des caractéristiques organisationnelles et lui faisant subir des transformations pour l'adapter à nos besoins:

1) les notes de départ et à la fin du texte ont été éliminées puisqu'il n'est pas question de s'en servir comme questionnaire;

2) les rubriques inversées ont été replacées pour être lues de la gauche vers la droite;

3) le titre a été changé pour celui du tableau 3.1 de même que ce qui caractérise chacun des syatèmes:

---

(1) Op. cit., p. 209-225.
(2) Fig. 3-1, p. 27.

le système 1 étant de l'autoritarisme exploiteur;

le système 2 étant de l'autoritarisme paternaliste;

le système 3 étant consultatif;

le système 4 étant participatif de groupe.

Voici ce nouveau tableau.

TABLEAU DES CARACTERISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTEMES DE GESTION
BASEES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

Caractéristiques opérationnelles	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
1. Méthodes de commandement				
a. Dans quelle mesure les supérieurs font-ils confiance à leurs subordonnés ?	Aucune confiance en leurs subordonnés	Confiance condescendante, de maître à serviteur	Grande confiance mais non pas totale ; cherche à garder le contrôle des décisions	Confiance totale sur tous les plans
b. Dans quelle mesure les subordonnés font-ils confiance à leurs supérieurs ?	Aucune confiance en leurs supérieurs	Confiance réelle de serviteur envers son maître	Confiance grande mais non pas totale	Confiance totale
c. Dans quelle mesure les supérieurs adoptent-ils une attitude de soutien envers les autres ?	Aucune attitude de soutien ou pratiquement aucune	Attitude de soutien adoptée dans certains cas et de façon condescendante	Attitude de soutien généralement adoptée	Attitude de soutien pleinement adoptée et dans tous les cas
d. Dans quelle mesure les supérieurs ont-ils un comportement tel que les subordonnés se sentent libres de discuter les points importants concernant leur travail avec leur supérieur direct	Les subordonnés ne se sentent pas libres du tout de discuter les problèmes concernant leur travail avec leur supérieur	Les subordonnés ne se sentent pas très libres de discuter les problèmes concernant leur travail avec leur supérieur	Les subordonnés se sentent assez libres de discuter avec leur supérieur	Les subordonnés se sentent absolument libres de discuter avec leur supérieur direct
e. Dans quelle mesure le supérieur direct s'efforce-t-il d'obtenir et d'utiliser de façon constructive les idées et les opinions de ses subordonnés pour résoudre les problèmes concernant leur travail	Admet rarement les idées et les opinions de ses subordonnés sur la résolution des problèmes	Admet parfois les idées et les opinions des subordonnés sur la résolution des problèmes	S'efforce généralement d'obtenir et d'utiliser les idées et les opinions de façon constructive	S'efforce toujours d'obtenir et d'utiliser de façon constructive les idées et les opinions
2. Nature des forces de motivation				
a. mobiles sous-jacents	Sécurité physique, besoins économiques, désir de promotion	Besoins économiques, utilisation modérée des mobiles personnels, c'est-à-dire désir de promotion, reconnaissance et résultats	Besoins économiques et utilisation considérable des mobiles personnels et autres mobiles importants tels que désir d'expériences nouvelles	Utilisation totale des mobiles personnels, économiques et autres comme, par exemple, les forces de motivation émanant des objectifs de groupe
b. Mode d'utilisation des mobiles	Peur, crainte, sanctions et récompenses occasionnelles	Récompenses et parfois sanctions ou menaces	Récompenses, sanctions occasionnelles et participation partielle	Récompenses sous forme financière, basée sur un système d'intéressement aux bénéfices, participation de groupe dans la fixation des objectifs, l'amélioration des méthodes, l'évaluation de la progression vers les objectifs, etc.
c. Attitudes adoptées à l'égard de l'organisation et de ses objectifs	Attitudes généralement hostiles, allant à l'encontre des objectifs de l'organisation	Attitudes parfois hostiles et à l'encontre des objectifs de l'organisation ; parfois favorables à la réalisation de ses objectifs	Attitudes généralement favorables encourageant la réalisation des objectifs visés	Attitudes extrêmement favorables qui tendent un trait vif désir de réaliser les objectifs

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION FONDÉS SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

Caractéristiques opérationnelles	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
4. Dans quelle mesure les forces de motivation sont-elles en conflit les unes avec les autres ; dans quelle mesure se renforcent-elles ?	Vif antagonisme affaiblissant sensiblement les forces de motivation ayant un rapport avec les objectifs de l'organisation	Il y a souvent conflit ; parfois les forces se renforcent mutuellement, du moins partiellement	Il y a parfois conflit, mais les forces de motivation se renforcent souvent les unes les autres	Les forces de motivation se renforcent généralement de façon constructive et se cumulent les unes les autres
	9			
e. Quelle responsabilité chacun des membres de l'organisation ressent-il à l'égard de la réalisation des objectifs de l'organisation ?	Les échelons supérieurs se sentent responsables ; les cadres moyens moins ; les employés pratiquement pas. Ils se rejettent même des obstacles qui leur sont dressés de contrecarrer la réalisation des objectifs de l'organisation	Le personnel d'encadrement se sent responsable ; les employés subalternes se sentent peu responsables de la réalisation des objectifs	Une partie importante du personnel, particulièrement aux échelons supérieurs, se sent responsable de la réalisation des objectifs et se conduit en conséquence	A tous les échelons, le personnel se sent responsable et adopte une attitude visant à la réalisation des objectifs
	10			
f. Attitudes à l'égard des autres membres de l'organisation	Attitudes serviles teintées d'hostilité envers les supérieurs ; hostilité envers les égaux ; mépris envers les subordonnés, manifestés à tous les échelons	Attitudes serviles à l'égard des supérieurs ; rivalités en vue de promotions, d'où hostilité ; condescendance envers les subordonnés	Attitudes coopératives et assez favorables à l'égard des autres ; parfois compétition entre égaux, d'où une certaine hostilité ; condescendance envers les subordonnés	Attitudes favorables et coopératives dans toute l'organisation ; confiance mutuelle
	11			
g. Satisfaction retirée	Généralement insatisfaction	Insatisfaction allant jusqu'à une satisfaction relative	Légère insatisfaction allant jusqu'à une assez grande satisfaction	Satisfaction relativement élevée concernant le contenu des réalisations personnelles et la qualité de membre de l'organisation
	12			
5. Nature des processus de communication				
a. Dans quelle mesure l'interaction et la communication sont-elles la réalisation des objectifs ?	Très faibles interaction et communication	Faibles	Interaction et communication assez importantes	Communication et interaction importantes tant entre individus qu'entre groupes
	13			
b. Sens du courant d'information	Descendant	Surtout descendant	Descendant et ascendant	Descendant, ascendant et latéral
	14			
c. Communication descendante				
(1) D'où vient-elle ?	Du sommet de l'organisation ou pour réaliser les directives émanant du sommet	Essentiellement du sommet	Du sommet mais parfois aussi des échelons inférieurs	De tous les échelons
	15			

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION FONDÉES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

Caractéristiques	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
(2) Dans quelle mesure les supérieurs partagent-ils volontiers leurs informations avec leurs subordonnés ?	Donnent un minimum d'informations	Ne donnent à leurs subordonnés que les informations qu'ils jugent utiles	Donnent les informations nécessaires et répondent à la plupart des questions	Cherchent à donner aux subordonnés toutes les informations dont ils ont besoin et celles qu'ils désirent
(3) Dans quelle mesure les subordonnés acceptent-ils l'information ?	Se montrent très méfiants	Ils en acceptent une partie mais envisagent le reste avec méfiance	Ils l'acceptent souvent ; sinon posent parfois franchement les questions nécessaires	Ils l'acceptent généralement sans réserve, ou posent franchement et ouvertement des questions
d. Communication ascendante				
(1) Exactitude de l'information remontant par la voie hiérarchique	Très faible	Réduite	Partielle	Très grande
(2) Sentiment de responsabilité des subordonnés vis-à-vis de l'exactitude des communications ascendantes	Aucune responsabilité	Relativement faible, ne donnent qu'une information filtrée et uniquement lorsqu'elle est demandée ; ont tendance à approuver le patron	Responsabilité certaine mais modérée	Grande responsabilité ; grande initiative ; le groupe donne toute l'information pertinente
(3) Forces incitant à la communication ascendante exacte ou déformée	De puissantes forces incitent à déformer l'information et à tromper les supérieurs	De nombreuses forces poussent à la déformation ; d'autres forces incitent à la sincérité	Des forces occasionnelles incitent à déformer, de nombreuses forces à donner une information exacte	Aucune force n'incite à la déformation ; de puissantes forces incitent à l'information exacte
(4) Exactitude de la communication ascendante par la voie hiérarchique	L'information a tendance à être inexacte	L'information que le patron veut entendre passe ; le reste est filtré et tamisé	L'information que le patron veut entendre passe ; le reste est limité ou transmis avec prudence	Exacte
(5) Nécessité d'un système de communication ascendante supplémentaire	Grand besoin d'un système supplémentaire : enquêtes, suggestions et autres systèmes semblables	La communication ascendante est souvent complétée par un système de suggestions et autres systèmes semblables	Léger besoin d'un système supplémentaire ; le système des suggestions peut être utilisé	Aucun besoin d'un système supplémentaire
e. Communication latérale, son exactitude et sa pertinence	Généralement faible en raison de la compétition entre égaux et de l'hostilité correspondante	Assez faible en raison de la compétition entre égaux	Bonne	Excellente

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION PONDÉRÉS SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

Caractéristiques organisationnelles	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
1. Proximité psychologique entre supérieurs et subordonnés (c'est-à-dire : relations amicales entre supérieurs et subordonnés)	Loin les uns des autres	Peuvent être modérément proches les uns des autres, tout gardant leurs rôles respectifs	Assez proches	Généralement très proches
(1) Dans quelle mesure le supérieur connaît-il et comprend-il les problèmes que rencontrent les subordonnés?	Ne connaît ni ne comprend les problèmes de ses subordonnés	Connaît et comprend un peu les problèmes de ses subordonnés	Connaît et comprend assez bien les problèmes de ses subordonnés	Connaît et comprend très bien les problèmes de ses subordonnés
(2) Les perceptions que subordonnés et supérieurs ont les uns des autres sont-elles exactes?	Souvent fausses	Fausses sur quelques points	Assez exactes	Généralement tout à fait exactes
4. Nature des processus d'influence et d'interaction				
a. Importance et nature de l'interaction	Interaction faible toujours accompagnée de crainte et de méfiance	Faible interaction, généralement condescendance de la part des supérieurs ; crainte et prudence de la part des subordonnés	Interaction modérée, avec souvent une assez grande confiance	Interaction importante et amicale, grande confiance
b. Importance actuelle du travail d'équipe coopératif	Nulle	Relativement faible	Modérée	Importante dans toute l'organisation
c. Influence des subordonnés sur les objectifs, les méthodes et l'activité de leurs unités et départements				
(1) Selon les supérieurs	Aucune	Pratiquement aucune	Très modérée	Très grande
(2) Selon les subordonnés	Aucune, sauf de manière informelle ou par le syndicalisme	Faible, sauf de manière informelle, ou par le syndicalisme	Modérée, que ce soit directement ou par le syndicalisme, (lorsqu'il existe)	Importante que ce soit directement ou par le syndicalisme, (lorsqu'il existe)
d. Influence réelle des supérieurs sur les objectifs, l'activité et les méthodes de leurs unités et départements	Présumée importante mais on fait montre d'une ne disposent pas d'un pouvoir de répression sévère	Modérée et même plus que modérée, surtout aux échelons supérieurs de l'organisation	Modérée mais aussi importante particulièrement aux échelons supérieurs de l'organisation	Influence importante mais souvent indirecte, par exemple par l'intermédiaire d'un système d'[illegible] interaction par un supérieur

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION FONDÉES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

	Système d'organisation				
	Autoritaire		Participatif		
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe	N° Rubrique
Caractéristiques opérationnelles					
a. Existe-t-il une structure efficace, permettant l'influence d'une partie de l'organisation sur les autres	Aucune structure efficace n'existe réellement	Capacité limitée ; influence verticale et particulièrement descendante, importante	Structure assez efficace ; influence verticale très importante	Structure extrêmement efficace permettant l'exercice de l'influence dans toutes les directions	32
5. Nature du processus de prise de décision :					
a. à quel échelon les décisions sont-elles officiellement prises	Ensemble des décisions prises au sommet de l'organisation	La politique de l'organisation est définie au sommet ; de nombreuses décisions d'exécution sont prises aux échelons inférieurs mais généralement contrôlées au sommet avant l'application	Les décisions de politique générale sont prises au sommet ; les décisions plus spécifiques sont prises aux échelons inférieurs	Décisions prises dans toute l'organisation mais bien [illegible] grâce aux [illegible] de liaison établis par les groupes [illegible]	33
b. Pertinence et exactitude de l'information reçue par les personnes chargées de prendre les décisions	Information généralement inexacte et manquant de pertinence	Information assez inexacte et manquant de pertinence	Information relative-pertinente et assez exacte	Information souvent complète et exacte, fondée sur des mesures et sur un courant d'information efficace dans toute l'organisation	34
c. Dans quelle mesure les responsables des décisions à prendre connaissent-ils les problèmes, particulièrement ceux des personnes appartenant aux échelons inférieurs de l'organisation	Ignorent souvent les problèmes ou ne les connaissent que partiellement	En connaissent certains, en ignorent d'autres	Connaissent assez bien les problèmes	Connaissent généralement très bien les problèmes	35
d. Dans quelle mesure utilise-t-on, les connaissances techniques et professionnelles pour prendre les décisions ?	Utilisées lorsque ces connaissances existent aux échelons supérieurs	Utilisation des connaissances existant aux échelons moyens et supérieurs	La plupart des connaissances existant aux échelons inférieurs, moyens et supérieurs, sont utilisées	La plupart des connaissances existant dans l'ensemble de l'organisation sont utilisées	36
e. Les décisions sont-elles prises au meilleur niveau en fonction des :					
(1) Informations les plus exactes et pertinentes disponibles ?	Les décisions sont généralement prises à des échelons nettement plus élevés que ceux où est obtenue l'information la plus exacte et la plus pertinente	Les décisions sont souvent prises à des échelons nettement plus élevés que ceux où est obtenue l'information la plus exacte et la plus pertinente	Tendance à prendre les décisions à un échelon plus élevé que celui où est obtenue l'information la plus exacte et la plus pertinente	Les groupes qui s'imbriquent et les méthodes de décision permettent de les faire prendre par les échelons les [illegible] ou de transmettre les informations au centre de décision	37

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION FONDÉES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
Caractéristiques opérationnelles				
(2) Conséquences des motivations rencontrées : le processus de prise de décisions aide-t-il à susciter les motivations requises chez les personnes chargées d'appliquer ses décisions ?)	La prise de décisions contribue peu ou pas du tout à la création de motivations d'exécution ; elle suscite même généralement à une motivation contraire	Contribution relativement faible	Une certaine contribution	Importance contribution des processus de prise de décisions à la création de motivation d'exécution
1. Dans quelle mesure les subordonnés participent-ils aux décisions concernant leur travail ?	Ne participent pas du tout	Ne participent jamais aux discussions ; sont occasionnellement consultés	Sont généralement consultés mais ne participent généralement pas à la prise de décisions	Participent à toutes les décisions concernant leur travail
9. La prise de décisions se fait-elle d'homme à homme ou en groupe ? encourage-t-elle ou non au travail d'équipe ?	D'homme à homme uniquement ; décourage le travail d'équipe	Presque uniquement d'homme à homme ; décourage le travail d'équipe	D'homme à homme et en groupe à la fois ; encourage partiellement le travail d'équipe	Principalement en groupe ; encourage le travail d'équipe
8. Nature du processus de fixation des objectifs ou des directives : a. Manière de faire habituelle	Les directives sont données	Les directives sont données ; l'occasion de les commenter peut exister ou non	Les objectifs sont fixés et les directives données, après discussion avec les subordonnés des problèmes et du plan d'action	Sauf dans les cas d'urgence, les objectifs sont généralement définis en groupe
41				
b. Dans quelle mesure les différents échelons hiérarchiques recherchent-ils des objectifs de performance élevés ?	Objectifs élevés imposés par le sommet ; en général résistance de la part des subordonnés	Objectifs élevés au sommet ; souvent résistance modérée de la part des subordonnés	Objectifs élevés aux échelons supérieurs ; résistance occasionnelle aux échelons inférieurs	Objectifs élevés recherchés à tous les échelons ; les échelons inférieurs recherchent parfois des objectifs plus élevés
42				
c. Existe-t-il des forces incitant à accepter, à rejeter les objectifs, ou à leur résister ?	On accepte ouvertement les objectifs mais on y résiste avec force, en secret	On accepte ouvertement les objectifs mais on y résiste en secret de manière modérément	On accepte ouvertement les objectifs mais on y résiste parfois en secret	On accepte pleinement les objectifs
43				

TABLEAU DES CARACTERISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTEMES DE GESTION FONDEES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

	Système d'organisation			
	Autoritaire		Participatif	
	Autoritarisme exploiteur	Autoritarisme paternaliste	Consultatif	Participation de groupe
1. Nature des processus de contrôle :				
a. A quel échelon de l'organisation s'effectue-t-on essentiellement à la fonction de contrôle ?	Au sommet principalement	En grande partie au sommet	Surtout au sommet mais un certain contrôle touche les échelons moyens et inférieurs	Toute l'organisation se sent concernée par la fonction de contrôle
b. Dans quelles limites, les mesures et l'information permettant de guider la fonction de contrôle, sont-elles exactes ? certaines forces incitent-elles à déformer et à fausser l'information ?	De très puissantes forces incitent à déformer et à fausser l'information ; information et mesures sont donc généralement incomplètes et souvent inexactes	D'assez puissantes forces incitent à déformer et à fausser l'information ; information et mesures sont donc souvent incomplètes et inexactes	Certaines forces incitent à se protéger personnellement et à protéger ses collègues; d'où tendance à une légère déformation ; l'information n'est donc que relativement complète ; elle comporte certaines inexactitudes	De puissantes forces incitent à fournir une information complète et exacte, pour orienter son propre comportement et celui des groupes de travail ; l'information et les mesures sont donc exactes et complètes
c. Degré de centralisation de la fonction de contrôle	Extrêmement centralisé au sommet	Relativement très centralisé ; contrôle partiel délégué aux échelons moyen et inférieur	Le contrôle est modérément centré aux échelons inférieurs ; ses fonctions sont aussi bien remplies par les échelons inférieurs et supérieurs	Le contrôle se fait à tous les échelons ; les unités inférieures sont parfois plus sévères et opèrent des contrôles plus serrés que la direction générale
d. Existe-t-il une organisation informelle favorable ou hostile aux objectifs de l'organisation officielle ?	Existence d'une organisation informelle contrare les objectifs de l'organisation officielle	Généralement existence d'une organisation informelle résistant partiellement aux objectifs de l'organisation officielle	Existence d'une organisation informelle, pouvant être soit favorable, soit partiellement hostile aux objectifs de l'organisation officielle	L'organisation officielle et l'organisation informelle ne forment qu'une seule et même organisation ; toutes les forces sociales incitent donc à la réalisation des objectifs de l'organisation
e. Dans quelle mesure les directeurs et le personnel non responsable du contrôle, utilisent-ils les données fournies par le contrôle (coût, comptabilité, productivité, etc.) pour résoudre personnellement ou en groupe les problèmes posés ? ou bien les utilisent-ils à des fins répressives ?	Ils les utilisent à des fins répressives	Ils les utilisent pour maintenir l'ordre, pour récompenser et punir ; parfois, pour guider le comportement, tout en restant fidèle aux ordres donnés	Ils les utilisent pour maintenir l'ordre ; surtout pour récompenser mais parfois aussi pour punir ; pour guider le comportement tout en restant fidèle aux ordres reçus ; pour guider également leur comportement personnel	Ils les utilisent pour guider leur comportement personnel et pour résoudre les problèmes ; ils ne les utilisent jamais à des fins répressives

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES D'ORGANISATION ET DE PERFORMANCE DES DIVERS SYSTÈMES DE GESTION FONDÉES SUR UNE ANALYSE COMPARATIVE

	Système d'organisation			
	Autoritaire		*Participatif*	
	Autoritarisme exploiteur	*Autoritarisme paternaliste*	*Consultatif*	*Participation de groupe*
Caractéristiques opérationnelles				
8. Objectifs de performance et formation				
a. Niveau des objectifs de performance que les supérieurs souhaitent voir réalisés par leur organisation	Recherchent des objectifs d'un niveau moyen	Recherchent des objectifs élevés	Recherchent des objectifs très élevés	Recherchent des objectifs extrêmement élevés
b. Assez-vous la formation que vous souhaitez ?	Je n'ai pas reçu la formation que je désirais	J'ai quelque peu reçu la formation que je souhaitais	J'ai reçu une formation proche de celle que je désirais	J'ai reçu une formation immédiatement proche de celle que je souhaitais
c. Valeur des possibilités de formation qui vous ont été offertes pour former vos subordonnés	Les possibilités ne sont qu'assez bonnes	Les possibilités sont bonnes	Les possibilités sont très bonnes	Les possibilités sont excellentes

Rensis Likert présente quatre système différents. Avec lui, il faudra conclure à la plus grande valeur des systèmes de droite c'est-à-dire tendant vers le quatrième. Ceci étant établi, nous analyserons la possibilité d'effectuer un changement, les conditions de ce changement et l'importance à accorder à chacune des variables pour le faire.

B- Système 4

1) Valeur du Système 4

L'auteur conclut, à partir de nombreuses études personnelles et grâce à l'apport d'études d'autres chercheurs, que le Système 4 est le plus efficace et que toute entreprise devrait tendre à sa mise en place. Il termine ainsi son chapitre 3 portant sur la productivité et relations de travail dans les divers systèmes de management:

> "On a ouvert ce chapitre en s'interrogeant sur la productivité propre à chaque Système (1, 2, 3 ou 4). Les résultats des recherches effectuées confirment l'impression des dirigeants suivant laquelle les systèmes de gestion les plus proches de la droite (...), c'est-à-dire du Système 4, sont plus productifs, moins onéreux et engendrent un meilleur comportement que les systèmes les plus proches de la gauche, c'est-à-dire du Système 1. Les entreprises ou les usines, en effet, qui ont adopté le Système 4 témoignent d'un excellent rendement, n'ont guère de pertes, bénéficient de faibles prix de revient, d'attitudes coopératives et des meilleures relations de travail. C'est l'inverse que l'on constate généralement dans le cas des sociétés ou des services dont le Système de gestion est très proche du Système 1. Il en est de même pour toute modification subie par le système de gestion. Lorsqu'il se rapproche du Système 4, cela se traduit par des améliorations notables de la productivité, des relations de

travail, des prix de revient et des gains. Les conséquences à long terme, lorsqu'il se rapproche du Système 1, sont très défavorables". (1)

2) Source de cette valeur.

Cette efficacité du Système 4 fait suite à ses trois concepts de base:

a) l'application par le dirigeant du principe des rapports coopératifs;

b) la pratique des prises de décision en groupe et des méthodes de contrôle en groupe;

c) les objectifs ambitieux qu'il donne au rendement de son entreprise.

Voyons plus en détail chacun de ces concepts et comment il influence les résultats de toute l'entreprise.

a) Rapports coopératifs

Le principe consistant à entretenir des rapports coopératifs peut être appliqué à tous les niveaux de l'entreprise. Les rapports coopératifs auront pour effet de respecter chaque personne, de la prendre là où elle est et de permettre à ses forces de motivation, quelles qu'elle soient dans l'échelle de Maslow, de concourrir à l'atteinte des objectifs poursuivis. Le principe s'énonce comme suit:

"Pour favoriser la réussite dans toute la mesure du possible, les méthodes, notamment de direction, adoptées par une organisation doivent permettre à l'occasion de toute interaction et de toute relation au sein de l'entreprise à toute personne qui en fait partie, compte tenu

---

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 48-49.

> de son acquis, de ses valeurs, de ses désirs et de ses aspirations, de vivre l'expérience comme une aide contribuant à créer ou à raffermir le sentiment qu'elle a de son importance et de sa valeur personnelle (Likert, 1961, p. 103)". (1)

C'est l'évaluation faite par la personne à la base qui est ici importante. L'auteur fournit une série de 12 questions(2) permettant d'identifier si ces rapports coopératifs existent ou non dans l'entreprise.

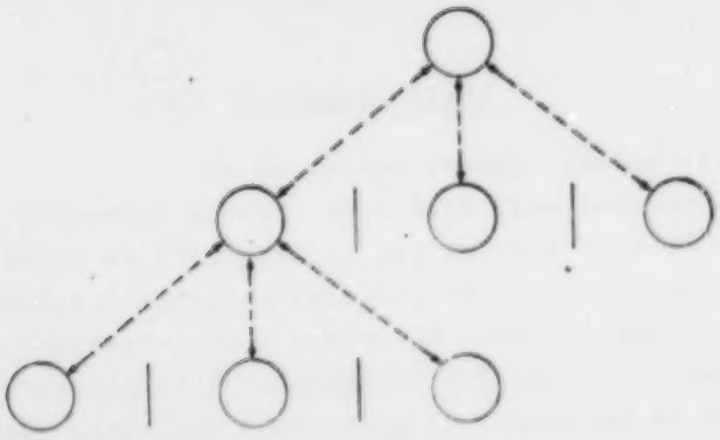
b) Prise de décision et contrôle en groupe

Le deuxième concept de base touche les prises de décision et contrôle en groupe. Ce concept suit la notion que Likert se fait de l'entreprise. Pour lui, une entreprise est un ensemble de groupes imbriqués les uns dans les autres et d'où doit surgir une coordination faite par les personnes situées aux intersections des groupes. Ces dernières personnes constituent la hiérarchie de l'entreprise et leur rôle en est un de médiation puisqu'elles sont déléguées à la fois par le bas comme par le haut.

Le Système 2 est basé sur la structure traditionnelle d'une entreprise où le supérieur agit directement avec chacun des inférieurs, donc de façon individuelle. Chaque inférieur répond individuellement de la délégation de pouvoir qui lui a été faite et porte personnellement le poids des actions posées. L'inférieur est seul face à son supérieur. S'il y a une seconde délégation de pouvoirs, le même schème se répercutera. Ce schème d'interaction pourrait ainsi être tracé.

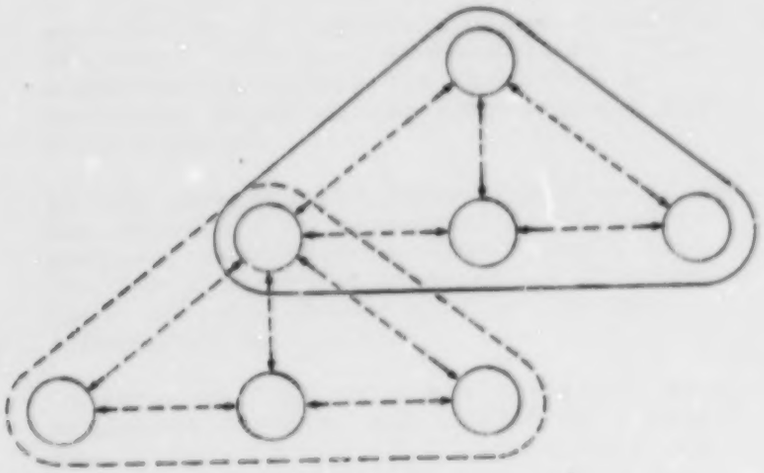
---

(1) Rensis Likert, New patterns of management, New-York, McGraw-Hill, 1961, p. 103. Cité dans le gouvernement participatif de l'entreprise, p. 50.
(2) Rensis Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, p. 51-52.



Les barres verticales indiquent un cloisonnement entre les individus.

Le Système 4 favorise un autre mode d'interaction où ce sont toutes les personnes relevant d'un supérieur qui portent le poids des décisions prises. Et ce supérieur s'il remonte la hiérarchie porte, lui aussi, avec d'autres, toute la responsabilité des décisions prises. Ceci pourrait être indiqué schématiquement ainsi:



La personne au point de rencontre des deux groupes est considérée comme la "linking pin" ("cheville d'attache").

c) Rendement élevé

Le troisième concept touche les aspirations à un rendement élevé. Ceci doit être présent chez tous les individus de l'entreprise qui doivent être fiers de leur appartenance à cette entreprise, du rendement et des réalisations de celle-ci. Pour arriver à cela, il faut permettre à chacun de travailler à la fixation des objectifs de l'entreprise. C'est alors que s'amorcera un processus de dépassement. Ce mouvement n'est possible que par l'intermédiaire de la prise de décision en groupes et de la structure de groupes multiples imbriqués les uns dans les autres. Par ailleurs, l'absence de fixation d'objectifs élevés selon ce processus conduit à la déterrioration graduelle de l'attention apportée à chaque individu et à moins de prises de décision et de contrôles en groupes.

Rensis Likert vérifie la validité de ses concepts de base grâce à l'étude de Bowers et Seashore [1]. Les données exposées permettent d'arriver aux conclusions suivantes:

> "Si l'on veut obtenir et garder un rendement élevé, il importe que les subordonnés aussi bien que les supérieurs d'une organisation visent des objectifs de rendement élevé et que leur travail soit bien organisé.
>
> Il est rare que des subordonnés se fixent des objectifs de rendement élevé ou organisent correctement leur travail dans les cas où leurs supérieurs ne s'en soucient ni pour chaque vendeur, ni pour l'ensemble du service.
>
> Le supérieur qui vise des objectifs de rendement élevé et qui sait bien organiser le travail est plus susceptible que les autres d'avoir sous ses ordres des vendeurs s'assignant eux-mêmes des ob-

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 55-67.

> jectifs ambitieux et parfaitement organisés dans leur travail, s'il adopte les méthodes de contrôle en groupe et applique le principe des rapports coopératifs". (1)

Toute entreprise devrait tendre vers le Système 4 et mobiliser toutes ses énergies à cela car à longue échéance il en va de son succès. Les prochaines sections vont montrer qu'il est possible de passer au Système 4, à quelles conditions et où agir.

C- Possibilité d'effectuer un changement

Moyennant certaines conditions abordées ci-bas et sans changement de personnel, tout est possible dans une entreprise. Likert présente le cas de la "Harwood Manufacturing Company" qui achète son plus fort concurrent, la "Weldon Company" et en quelques années d'une compagnie déficitaire en fait une compagnie rentable par l'application d'un système tendant à se rapprocher du Système 4 et cela sans effectuer de changement de personnel.(2)

Cependant, l'auteur note qu'il n'est pas facile de s'y mettre:

> "Un système de gestion scientifique tel que le Système 4 est sensiblement plus complexe que d'autres. Il exige un plus long apprentissage et une habileté bien plus développée pour en tirer parti mais donne des résultats spectaculaires ainsi que le prouvent les relevés précis effectués de temps à autre". (3)

---

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 66.

(2) Idem, p. 31-41.

(3) Idem, p. 49.

Par ailleurs, l'auteur note "que les résultats des recherches entreprises, prouvent amplement qu'un directeur n'a pas à redouter que l'adoption d'un nouveau système de gestion risque de faire apparaître sa compétence directoriale comme dépassée"(1). Cependant, il faudrait que le directeur qui s'y engage respecte certaines conditions de changement et agisse au bon endroit.

D- Conditions de changement

1) Facteur temps

Le temps de mise en place demeure une variable importante car il faut que les gens constatent qu'un changement est à s'effectuer, que ce mouvement est sérieux et stable. Ici joue sûrement la théorie de Gibb que nous aborderons dans la partie suivante. Il faut de plus donner à toute l'entreprise le temps de se laisser pénétrer par ce nouvel esprit. Plusieurs années sont nécessaires pour qu'un système marque en profondeur toute l'entreprise et crée un mouvement rendant un recul difficile(2).

2) Aide de l'extérieur

La majorité du temps, il faut compter avec une aide venant de l'extérieur à la fois pour aider les gens à se sortir de leur manière de faire, de leur vision de la réalité, que pour donner les éléments de base du système à mettre en place, former les individus et mesurer les transformations s'effectuant sur chacune des variables. Ceci implique évidemment la cohésion interne des cours de perfectionnement déjà centrés sur le système de gestion à mettre en place.

---

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 202.

(2) Tout le chapitre 5 traite de la variable temps.

3) Prise de décision en groupe

Etant donné que tout le système est basé sur l'interaction au sein de groupes qui s'imbriquent mutuellement, une des premières insistances portera sur les méthodes de prise de décision en groupe. Chaque groupe doit pouvoir fonctionner habilement avec ces techniques qui sont la clé du succès de toute l'opération. En effet, comment opérer la coordination (l'intégration selon Lawrence et Lorsch) si les groupes ne peuvent arriver à des prises de décisions véritables influençant toute l'entreprise?(1)

4) Cohérence interne

Les remarques précédentes sont essentielles mais les deux conditions les plus importantes sont la cohérence interne et une action au bon endroit. La cohérence interne veut faire ressortir le fait que "lorsqu'un changement paraît souhaitable, il faut qu'il se traduise par le remplacement d'un système coordonné par un autre en préservant l'intégrité du système et de ses composantes".(2)

Il est impossible de vouloir agir avec le Système 1 dans un domaine et avec le Système 4 dans un autre. L'auteur note qu'il s'établit une cohérence dans le système de gestion de telle sorte que l'organisation se campe dans un type de gestion et toutes les variables concordent quant à leur mise en place. L'auteur souligne les difficultés énormes produites par des sessions où on laisse l'impression de se diriger vers un système du type 4 alors que par la suite la réalité demeure identique à ce qu'elle était.

---

(1) Maxime Crener et Bernard Monteil (dans Principes de management, PUQ, Montréal, 1971, p. 99-203) présentant des notes intéressantes sur le sujet.

(2) Rensis Likert, op. cit., p. 130.

On ne peut se promener d'un système à un autre. Il est aussi impossible de mettre en place un système en y allant graduellement, c'est-à-dire en modifiant quelques variables. Il faut exercer un changement sur toutes les variables organisationnelles en même temps. Pour une entreprise, ceci implique, en plus de l'élargissement des tâches ou la simplification du travail, les modifications suivantes:

> " 1o Modifications des processus de rémunération comprenant: (a) participation aux bénéfices, (b) primes, (c) attribution de titres au choix, et (d) acquisition d'actions (actionnariat);
>
> 2o Changement de certains postulats concernant les employés, notamment: (a) substitution de la Théorie Y à la Théorie X (Mc Gregor, 1960), et (b) recours plus large à la réalisation personnelle et autres motivations analogues;
>
> 3o Changements concernant la prise de décision, la fixation des objectifs et les méthodes d'évaluation, comprenant: (a) direction par les objectifs, (b) direction par les résultats, et (c) importance accrue de l'autodirection et de l'autocontrôle;
>
> 4o Evolution des méthodes de communication, notamment: (a) accroissement de l'attention portée à l'information, et (b) diversité des programmes de communication;
>
> 5o Adoption de mesures destinées à améliorer la coordination latérale et la coordination totale, portant entre autres sur: (a) les responsables de produit, (b) les équipes chargées des produits ou de la vente, et (c) la redéfinition des fonctions des cadres qui ont deux ou plus de deux supérieurs". (1)

La mise en place d'un système de gestion de type 4 est quand même facilitée par le fait du processus d'entraînement (vrai aussi dans les deux sens!) amenant les inférieurs à adopter

---

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 131.

un système de gestion identique à celui du supérieur hiérarchique. Ceci est sans doute une prolongation de la cohérence déjà notée... La rapidité d'implantation sera aussi fonction de l'endroit où se fera les pressions de transformation.

5) Action au bon endroit

Le tableau des caractéristiques d'organisation et de performance donné précédemment fournit une liste de variables différentes quant à leur importance. Certaines variables sont plus importantes. On les appelle causales. D'autres proviennent de ces premières (les intermédiaires) et conduisent à tels ou tels résultats (les variables de résultat). Voici comment Likert les définit:

> "Les variables causales sont des variables indépendantes qui déterminent le sens dans lequel évolue une organisation donnée ainsi que les résultats qu'elle obtient. Elles ne comportent que les variables indépendantes susceptibles de subir une modification ou une transformation du fait de l'organisation ou des responsables de celle-ci. La situation générale de l'entreprise, bien que représentant une variable indépendante, ne fait, par exemple, pas partie des variables causales, lesquelles comprennent, en revanche, la structure de l'organisation et son management: règles, décisions, compétences et attitudes.
>
> Les variables intermédiaires reflètent l'état interne et la santé d'une entreprise, par exemple la loyauté, les attitudes, les motivations, les objectifs de performance, les perceptions de ses membres et leur efficacité collective à communiquer et à prendre des décisions.
>
> Les variables finales sont dépendantes et reflètent les résultats obtenus par l'organisation: ce sont, par exemple, la productivité, les frais de l'entreprise, les gains et les pertes". (1)

(1) Rensis Likert, op. cit., p. 28 et 30.

Les variables causales sont indépendantes, c'est-à-dire que si elles sont changées, elles font varier d'autres variables (les intermédiaires et finales). Par contre, elles ne subissent pas l'influence d'autres variables. On comprend facilement pourquoi c'est d'abord sur elles qu'il faut agir pour obtenir des résultats véritables et qu'une action posée au niveau des variables intermédiaires n'est qu'un cataplasme. Les variables causales sont trouvées sous les rubriques: 1- 3- 4- 5- 6- 7- 16- 32- 39- 40- 41. Certaines demeurent causales mais peuvent subir l'influence d'autres facteurs. Ce sont celles des rubriques: 24- 27- 33- 44- 46.

Les rubriques du groupe causal touchent:

- la nature de la structure organisationnelle;
- les principes de direction appliqués;
- les principales hypothèses sur la nature des motivations.

Les variables intermédiaires se partagent en deux grandes catégories:

- celles qui portent sur les attitudes, les motivations et les perceptions;
- celles intéressant le comportement.

Il est important de noter à nouveau, pour le bénéfice du lecteur, que les variables données par Likert ne touchent que les éléments correspondant aux facteurs humains de rendement et de productivité.

L'auteur présente un résumé succint de ce que les variables causales apportent comme variables intermédiaires et les résultats que l'on est en droit d'attendre. Le tableau qui suit présente ces relations.(1)

(1) Rensis Likert, op. cit., Fig. 8.1, p. 145.

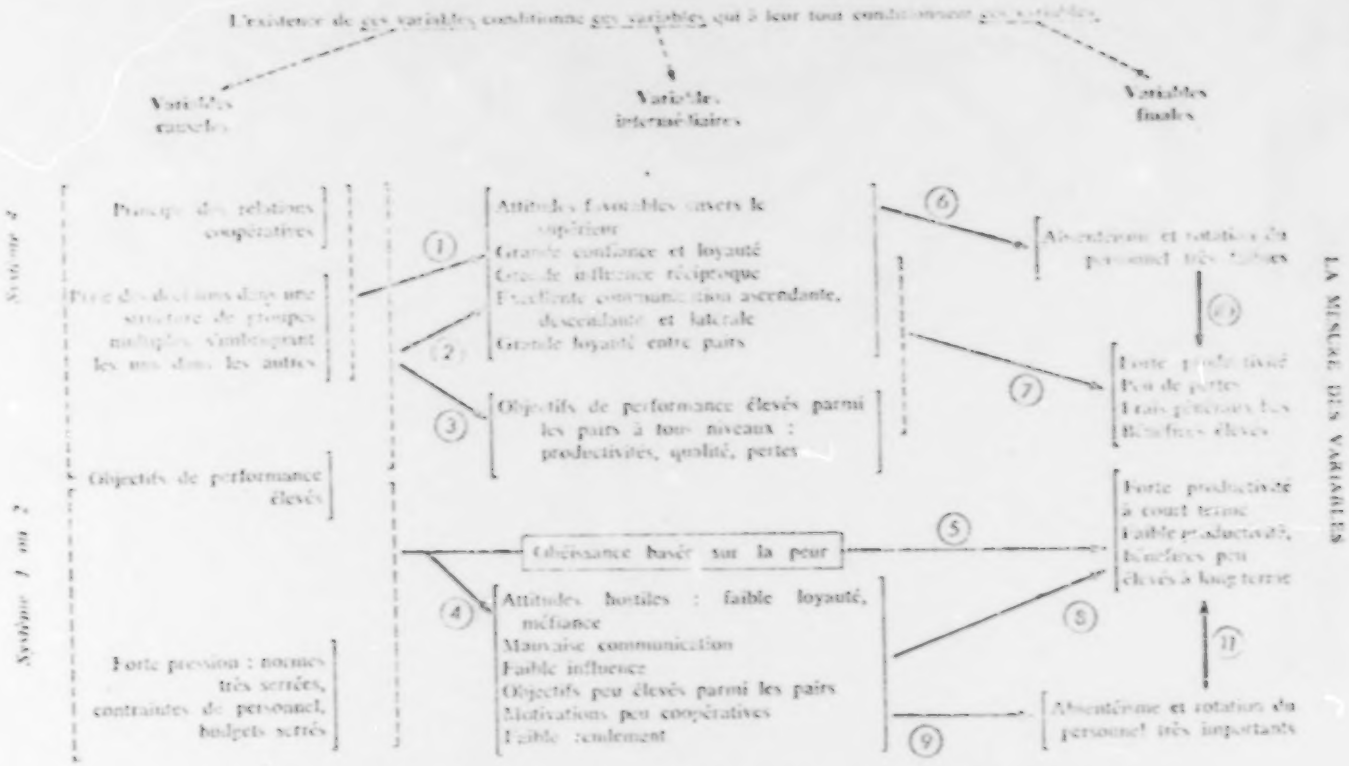


Fig. 8.1. — Schéma simplifié des relations entre variables dans les Systèmes 1 ou 2 et le Système 4.

En cours de texte, il avait été question de la théorie de Gibb (TORI) comme pouvant expliquer le décalage de temps nécessaire avant qu'un changement puisse être noté dans l'entreprise. Voici quelques notes sur cette théorie.

3- THEORIE DE GIBB

A la base de toute théorie de la croissance humaine, nous trouvons une conception de l'homme. Mc Gregor parle de théorie X et de théorie Y. Il décrit deux écoles de pensée touchant le "fond de l'homme". La théorie X est la base des systèmes 1 et 2 alors que la théorie Y sous-tend les systèmes 3 et 4.(1)

Jack et Lorraine Gibb partent d'une conception de l'homme qui se rapprocherait de la théorie Y. L'homme peut grandir, s'actualiser, devenir ce qu'il veut. Il n'est pas limité car en lui se découvrent des capacités, des forces, des énergies insoupçonnées et n'appelant qu'un peu de support pour surgir à la surface. L'homme n'est pas, de façon innée, cet être que l'on voudrait voir comme sans idéal, paresseux, mou, etc. Au contraire, l'homme a en lui tout ce qu'il faut pour vouloir s'adapter au monde ambiant, chercher, grandir, aimer, être aimé, estimer et être estimé, faire confiance et être digne de confiance. Et, à travers tout cela, l'homme entre dans des processus de confrontation, d'interdépendance qui lui permettent d'être en devenir.

Les deux auteurs regardent ce devenir de l'homme et nous donnent les conditions les plus facilitantes pour que ce devenir se réalise avec le plus de certitude. Les phases sont présentées grâce au sigle TORI. Les deux premières "Trust et Openness" étant centrées sur la facilitation alors que "Realization et Interdependance" le sont sur la tâche.

A- Confiance

La confiance en soi et dans les autres est la première étape de ce processus. Etape primordiale et première en regard des autres qui en dépendent comme d'une condition

(1) Claude Magny, dans l'introduction au volume de Likert, replace cette étude dans l'histoire des théories organisationnelles et dans l'évolution d'une entreprise. Texte synthèse à lire.

"sine qua non". L'homme devient confiant à mesure qu'il cesse d'avoir peur de ce qu'il est, de ce qu'il n'est pas, de ce qu'il a été, de ce qu'il deviendra...

Loin des peurs, des craintes qui le cisaillent, l'homme peut entrer en contact avec l'autre selon tout ce qu'il est et permet à l'autre de faire le même chemin. Pour y arriver, l'homme doit donc s'accepter comme il est et accepter les autres de façon inconditionnelle. Le devenir humain est donc fondé, dans une première phase, sur le développement d'une confiance en soi, d'un amour de soi, et des autres.

Le résultat de cette démarche d'acceptation de soi conduit aux résultats soulignés ainsi par Gibb: "as a person becomes more trusting he becomes more personal, open, allowing and with others"(1), et, inévitablement, "he becomes less role-locked, closed, manipulative, and dependant-controlling".(2)

B- Ouverture

Cette confiance en soi et dans l'autre permet de nouvelles relations où chacun y gagne par le feedback donné non plus sur des gestes, des actions stéréotypées, télécommandées mais provenant du coeur des êtres qui acceptent d'entrer ainsi en relation.

Cette ouverture permet alors de mieux écouter, comprendre, sentir, percevoir, c'est-à-dire de trouver tout ce qui est nécessaire pour une meilleure prise de décision, des choix plus judicieux face à l'environnement. L'ouverture permet aussi aux individus de mieux se réaliser.

---

(1) Jack R. Gibb, TORI Theory and Practice, dans The 1972 Annual Handbook For Group Facilitation, University Associates, IOWA, 1972, p. 160.

(2) Idem, p. 160.

C- Réalisation de soi

Des êtres qui se sentent acceptés, s'ouvrent et s'ouvrant seront enclins non plus à répondre de façon mécanique mais selon tout ce qu'ils sont, avec tout ce qu'ils ont de richesse, de possibilités, d'individualité.

A ce niveau, l'être humain poursuit son développement personnel en étant uni par l'intérieur tout en se sentant renforcé par les êtres qui l'entourent. Je m'auto-détermine, je m'actualise, je me réalise...(1)

D- Interdépendance

Cette étape suit les précédentes dont elle n'est que l'aboutissement logique. La personne ici a besoin d'influencer, d'être influencée, d'être avec les autres, de se réaliser par et avec les autres.

Ici, la personne se sent debout "seule" mais grâce aux autres avec qui elle veut partager cet état "d'être debout" et de continuer de grandir.

Cette théorie de développement personnel peut s'appliquer aussi au développement du groupe comme tel, à tout système social qu'il soit formel ou informel. L'amorce d'un changement selon la théorie de Gibb peut être faite par un individu qui peu à peu aidera à la mise en place de TORI. La résultante de cette action sera une croissance organisationnelle. Cette croissance organisationnelle ressemble étrangement à l'intégration dont parle Lawrence et Lorsch. D'ailleurs le processus TORI ne serait-il pas l'explication au décalage de temps (plus d'un an) nécessaire avant de constater qu'un changement a pris place dans l'organisation?(2) Avant de penser à

---

(1) Gibb dit: "I'more me", "I grow", "I become"! "I'm in process" (Proceedings of a symposium on Training Groups).

(2) Voir tout le chapitre 5 de Likert. Il y analyse cette variable clé (p. 81-105).

tout changement de système en direction du Système 4, il est nécessaire que TORI soit bien en place, que les gens en aient pris connaissance et qu'ils l'aient éprouvé, c'est-à-dire mis à l'épreuve. Plus le mouvement sera constant, plus la confiance augmentera et, par un processus d'entraînement, l'ouverture, la réalisation de soi et l'interdépendance.

La théorie de Gibb demeure parcellaire en regard de celle de Likert. Cependant, elle permet de donner un éclairage important à cette dernière tout en répondant efficacement à la question centrale du temps.

La théorie relativiste de Lawrence et Lorsch va au-delà de celle de Likert. Celui-ci donne une base de compréhension des divers aspects du comportement de l'individu dans les organisations. Ceux-là regardent l'aspect organisationnel et donnent les bases pour que l'organisation s'adapte et réponde adéquatement à l'environnement.

4- THEORIE DE LAWRENCE ET LORSCH ET SON APPLICATION DANS LE MONDE SCOLAIRE

Lawrence et Lorsch veulent répondre, dans leur livre, à la question suivante: "Quelle sorte d'organisation doit-on choisir en fonction des variables économiques et les conditions de marché?"(1) Les variables dont il est question ici touchent l'environnement. Leur réponse se résume en ceci: "Pour être efficace, une organisation doit atteindre des états de différentiation et d'intégration qui conviennent aux contraintes de l'environnement. Pour y parvenir, elle doit satisfaire à la plupart des déterminants d'efficacité de résolution des conflits, de sorte que les dirigeants de l'organisation puissent efficacement venir à bout des différents points de vue entre spécialistes".(2) Une première partie explicitera la pensée de Lawrence et Lorsch. Une seconde présentera l'étude faite par John J. Gabarro qui vérifie la théorie de base de Lawrence et Lorsch en l'appliquant en milieu scolaire.

A- Théorie de Lawrence et Lorsch

1) Constatation de base

Lawrence et Lorsch constatent que des entreprises oeuvrant dans le même domaine, avec des forces semblables et un environnement identique en arrivent à fournir des résultats très différents quant à l'innovation. Comme les variables externes sont semblables, ils en arrivent à supposer que les résultats différents ont leur source à l'intérieur de l'entreprise.

D'autre part, ils conçoivent les organisations comme des systèmes ouverts capables de différentiation interne(3)

---

(1) Adapter les structures de l'entreprise: intégration ou différentiation, op. cit., p. 15

(2) Idem, p. 119.

(3) Les concepts de différentiation et d'intégration ne sont pas le fruit de la recherche de ces auteurs puisque les auteurs classiques en parlent. Ils ont eu le mérite d'approfondir les notions et de les appliquer en pratique dans les entreprises conçues comme systèmes.

c'est-à-dire que les organisations sont capables, en raison de la diversité de l'environnement, de se subdiviser en sous-groupes chacun se concentrant sur un aspect du travail et de l'environnement de l'entreprise.

Ceci étant entendu, les auteurs supposèrent que la subdivision en sous-groupes allait entraîner les conséquences suivantes:

a) la segmentation en sous-groupes allait exiger que les efforts de chacun des sous-groupes soient intégrés pour rendre l'organisation viable;

b) que cette différentiation allait entraîner des différences de connaissance et de perceptions entre les membres des divers sous-groupes.

2) Concepts de base

a) Différentiation

Le concept de différentiation exprime "les différences d'attidudes et de comportement et non uniquement le simple fait du fractionnement et de la spécialisation".(1)

Les auteurs s'expliquent ainsi:

a.1 "Tout d'abord, nous avons recherché, parmi les dirigeants fonctionnels, les différences dans leur orientation vis-à-vis d'objectifs particuliers. Dans quelle mesure les vendeurs sont-ils marqués par certains objectifs (par exemple le volume des ventes) par rapport à ceux de leurs collègues de la production (par exemple les bas coûts de production)?

---

(1) Lawrence et Lorsch, op. cit., p. 21.

a.2 En second lieu, nous nous sommes intéressés aux différentes façons dont les cadres projettent leurs actions dans le temps, dans les différentes unités de l'organisation. Les ingénieurs de production sont-ils plus sollicités par les problèmes immédiats, que les ingénieurs de conception qui traitent des questions à long terme?

a.3 En troisième lieu, nous nous sommes intéressés aux différents comportements des cadres vis-à-vis de leurs collègues selon leur spécialité, ce qui représente leur orientation interpersonnelle. Les cadres d'une partie de l'organisation sont-ils préoccupés avant tout d'aboutir dans les tâches à accomplir, quand ils travaillent avec d'autres, et ceux d'une autre unité ne portent-ils pas plus d'attention à maintenir de bonnes relations avec leurs pairs?

a.4 (...) chaque unité fonctionnelle engendre des types d'interrelations formelles particulières, des critères de récompense et des procédures de contrôle spécifiques en fonction de ses tâches propres. Ainsi le département de la production peut être constitué de nombreux niveaux hiérarchiques, et comporter un intéressement aux résultats en fonction des coûts, de la qualité et des systèmes de contrôle qui mesurent ces critères en détail. A l'inverse, le département de la recherche peut ne posséder qu'un petit nombre de niveaux de commandement, des systèmes de récompense basés sur de larges objectifs tels que la contribution à la connaissance et un système plus léger de contrôle. Les différents modèles de structure formelle constituent une quatrième dimension de la différenciation entre les unités fonctionnelles, que nous avons cherché à analyser". (1)

Les auteurs notent que ces quatre différences ne sont pas les seules à pouvoir être examinées. Ils les ont retenues parce qu'"elles fournissent un schéma simplifié

---

(1) Idem, p. 21-22.

des modes de différentiation tels que nous les définissons dans cette étude: les différences d'orientation cognitive et affective des cadres dans les différents départements fonctionnels".(1)

Ils diront que des unités seront fortement différentiées lorsque les cadres des différentes unités seront très différents quant aux quatre différences notées. Ils seront peu différentiées quand ils auront à peu près la même orientation sur ces différences.

b) Intégration

> "C'est la qualité de la collaboration qui existe entre des départements qui doivent unir leurs efforts pour satisfaire aux demandes de l'environnement. Alors que nous utiliserons le terme intégration, tout d'abord pour faire référence à l'état des interrelations entre départements, nous l'utiliserons également, par convention, pour décrire tant le processus par lequel cet état est atteint, que les stratégies organisationnelles utilisées dans ce but". (2)

L'intégration suppose donc une façon de liquider les conflits surgissant normalement entre les divers spécialistes. C'est d'ailleurs là que se trouve toute la richesse de la différentiation. L'intégration sera obtenue à la fois par la procédure hiérarchique mais aussi par les équipes multidisciplinaires, les équipes de gestion, des intégrateurs individuels, des contrôles, des procédures écrites, des mécanismes d'échange d'information. Cependant, ces procédures, pour être efficaces, supposent la présence de la confiance, de l'ouverture des individus, de l'interdépendance (TORI) mais aussi d'un processus efficace de résolution de conflits.

---

(1) Lawrence et Lorsch, op. cit., p. 22.

(2) Idem, p. 23.

c) Résolution des conflits

Pour Lawrence et Lorsch, la résolution de conflit est un moyen de parvenir à une prise de décision, c'est-à-dire de coordination. La résolution de conflits n'est qu'une étape intermédiaire avant la prise de décision. La résolution de conflits suit la diversification de sorte que plus une entreprise est diversifiée, plus elle a à résoudre de conflits. Il lui faut donc une technique efficace de résolution des conflits pour arriver à l'intégration.

La procédure la plus efficace de liquidation des conflits est la confrontation (résolution des problèmes). Cependant cette procédure exige à la fois une grande énergie et affective et intellectuelle et une grande capacité de communication entre les gens (suppose TORI). Aussi, en raison de ces difficultés, d'autres procédures sont employées:

- choix d'un moyen terme et atteinte d'un compromis;
- éludation ou problème escamoté;
- ignore le problème en espérant que ça se règle seul;
- emploi du pouvoir de compétence ou statutaire pour imposer une solution;
- deux personnes se liguent et tirent les autres à leur décision.(1)

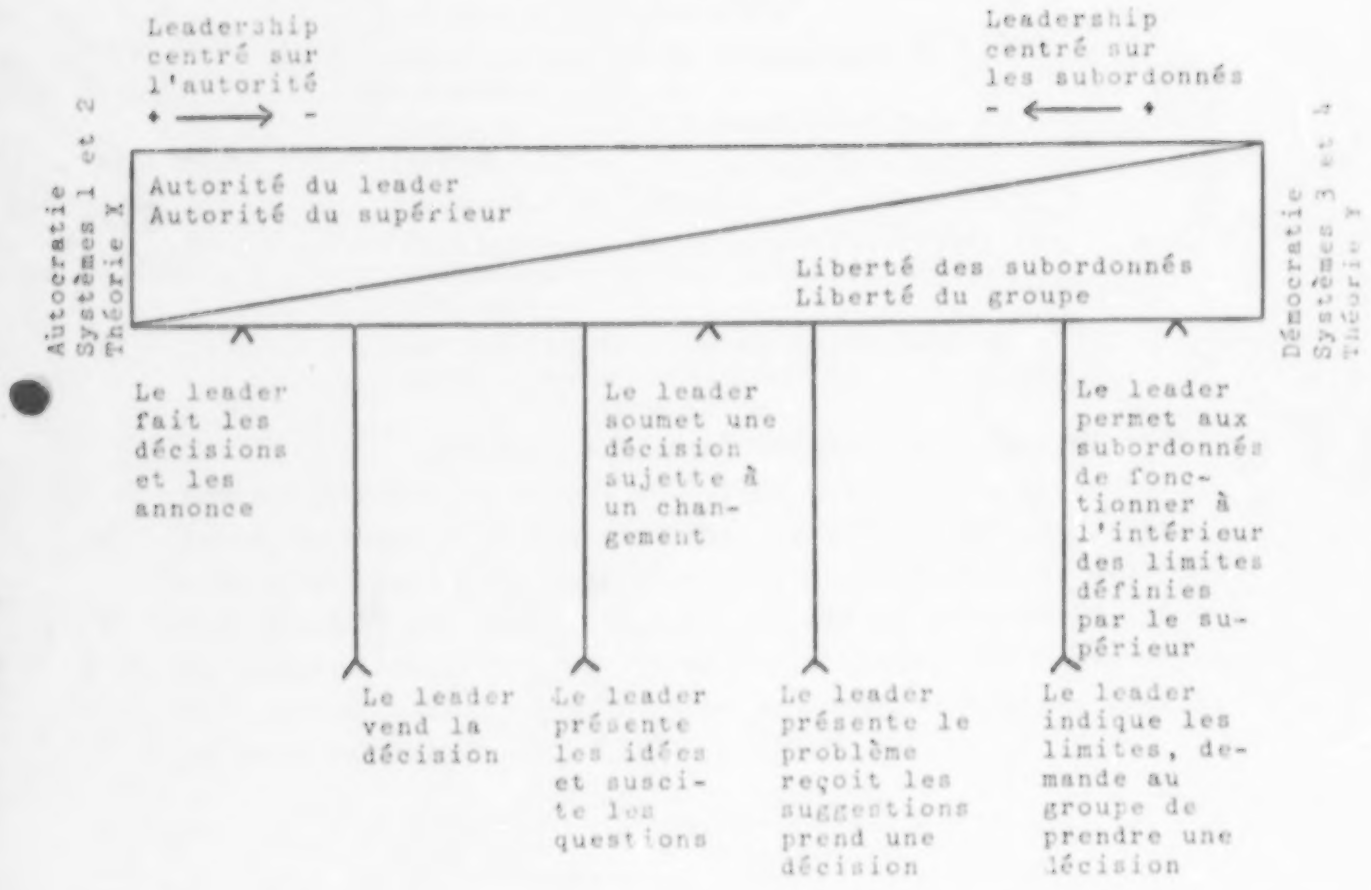
d) Pouvoir

Le pouvoir de quelqu'un est souvent identifié au leadership qu'il possède au sein de l'entreprise. Ce leadership peut être représenté selon le continuum ci-bas. Ce

(1) Les chapitres III et V traitent de la liquidation et résolution de conflits entre départements.

qui est "concédé" ou partagé avec les degrés hiérarchiques inférieurs est perdu par celui qui fait la délégation. Voici, avec quelques modifications mineures, le continuum suggéré par Tannebaum:(1)

Continuum du leadership



(1) Robert Tannebaum et Warren H. Schmidt, How to chose a leadership Pattern, In Leadership and Social Change, University Associates, IOWA, 1971, p. 28.

Peut-être est-il aussi utile de noter que:

d.1 "Un plus grand emploi de l'autorité du leader suggère: (1)

- un bas niveau de confiance dans le groupe;
- la crainte de perdre du pouvoir;
- la crainte de la désapprobation des pairs ou des supérieurs;
- un système de valeurs ancré dans un background autoritaire".

d.2 "Un moindre emploi de l'autorité du leader suggère:

- un haut niveau de confiance dans le groupe;
- la confiance en soi;
- le sentiment de sécurité dans les relations avec les pairs et les supérieurs;
- un système de valeurs ancré dans un background démocratique".

Lawrence et Lorsch ne sont pas d'accord avec cette distribution du pouvoir (pour eux, il y a adéquation entre leadership et pouvoir) car ils prétendent que le pouvoir n'est pas quelque chose de quantitatif mais de qualitatif de sorte que plus il y a de délégation de pouvoir, plus la somme globale de pouvoir peut être grande dans l'entreprise. Ils expliquent leur conception en la mettant en parallèle avec la théorie classique:

> "La théorie classique traite aussi de l'autorité comme d'une grandeur fixe et mesurable. Le directeur, d'après ce raisonnement, a cent pour cent d'autorité et ne peut naturellement en distribuer plus à ses subordonnés qu'il n'en a lui-même initialement. Nous voyons différemment le concept de pouvoir. La valeur globale du pouvoir

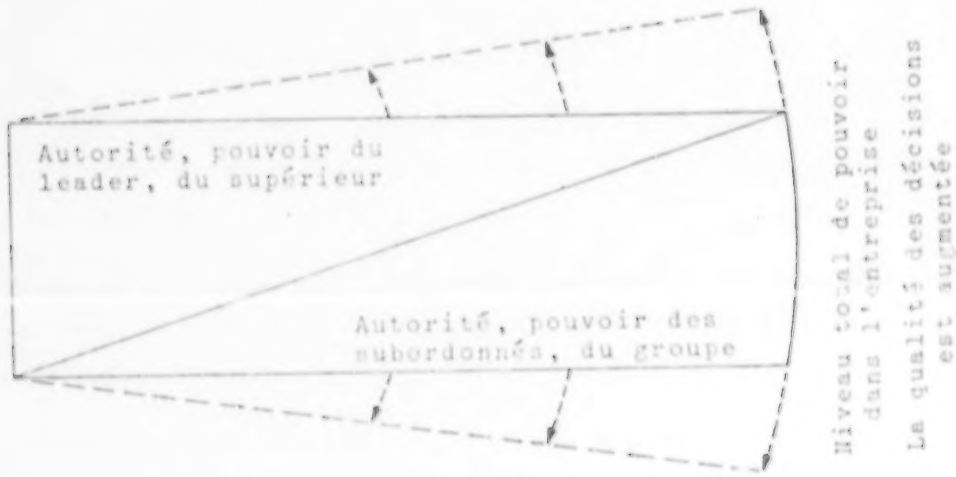
---

(1) William R. Lassey, Dimensions of Leadership, in Leadership and Social Change, op. cit., p. 10.

> dans un système organisationnel n'est pas fixe, mais extensible, de la même façon que le crédit dans le système bancaire. Il en est ainsi parce que le pouvoir est essentiellement fait des perceptions qui proviennent des relations entre les individus. Si ces relations sont fortement contraignantes et limitées, l'ensemble des gens, au total, aura l'impression d'avoir très peu de pouvoir sur les décisions, et nous pouvons dire que ce système a une valeur totale de pouvoir relativement limitée. L'inverse est vrai également: si les interrelations sont nombreuses et significatives, les individus considéreront qu'ils ont un pouvoir considérable pour influencer les décisions. Par conséquent, dans notre modèle, la valeur totale du pouvoir dans un système est variable". (1)

Acceptant la théorie de Lawrence et Lorsch, il nous est impossible de souscrire au continuum ci-haut donné. Il faudrait en effet qu'il soit ainsi représenté:

Continuum du leadership



(1) Lawrence et Lorsch, op. cit., p. 152.

Ce partage des pouvoirs a comme conséquence une plus grande participation de la part des subordonnés et exige l'amélioration des processus d'intégration et de résolution des conflits dans l'entreprise. Ce processus est l'amorce d'une plus grande décentralisation car il retourne vers la base une grande partie du pouvoir de décision. Il va aussi de pair avec ce qui fait la base du Système 4.

3) Résultats de la recherche

a) Plus il y a de différentiation dans les sous-groupes, plus il est difficile de réaliser l'intégration des efforts;

b) plus l'environnement est diversifié, plus les entreprises ont tendance à se diversifier;

c) dans un environnement très diversifié, l'entreprise la plus efficace réalise une diversification et une intégration plus forte que l'entreprise moins efficace;

d) les entreprises oeuvrant dans des environnements très diversifiés se donnent des mécanismes d'intégration tels que:

d.1 des personnes ayant le rôle d'intégrateurs;

d.2 des équipes multi-disciplinaires;

d.3 des départements ayant comme but d'assurer la collaboration et l'intégration des efforts entre les sous-groupes;

e) la hiérarchie des pouvoirs tout comme les règles, les procédures, le système d'information servent de moyens d'intégration;

f) les entreprises les plus efficaces peuvent conserver à la fois la différentiation et l'intégration parce que les personnes jouant le rôle d'intégrateurs ont plus d'influence

sur le plan de l'intégration que les personnes jouant le même rôle dans les entreprises moins efficaces;

g) les entreprises les plus efficaces sont capables de réaliser l'intégration nécessaire en employant des conduites plus ouvertes et confrontantes pour la résolution des problèmes.

B- Application de la théorie de Lawrence et Lorsch au monde scolaire

John J. Gabarro[1] applique la théorie de Lawrence et Lorsch au monde scolaire et désire vérifier:

- s'il est possible de transposer les mêmes concepts comparant des organisations faisant face à des environnements différents à des organisations scolaires ayant des problèmes d'adaptation dans un environnement unique en processus de changement;
- s'il est possible d'appliquer ces concepts dans l'étude du changement dans les organisations de services;
- si les conclusions tirées sont valables pour des organisations telles les commissions scolaires.

1) Questions de base

Comment un changement d'environnement (l'inscription d'étudiants noirs, portoricains et autres de langue espagnole dans des écoles pour blancs de langue américaine) affecte le besoin de différentiation et d'intégration dans les sous-groupes?

Quelles sont les formes d'organisation les plus efficaces pour affronter ces changements d'environnement?

---

(1) John F. Gabarro, Organizational Adaptation to Environmental Change, dans Organizational Systems, Georgetown (Ontario), Irwin-Dorsey Ltd, 1973, p. 196-216.

John F. Gabarro, School System Organization and Adaptation to a changing Environment, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University Graduate School of Business Administration, 1971.

2) Aspects propres à l'étude de John J. Gabarro

a) Environnement

Pour Lawrence et Lorsch l'environnement touchait l'incertitude quant à l'information. Gabarro considère l'environnement comme étant toute l'organisation en termes de clients, de tâches, de services, de groupe de personnes. Cette définition plus englobante est tirée de Levine et White:

> "For purpose of the study, environment was thought of in terms the Levine and White (1961) definition of an organization's task domain i.e. the claims which an organization "stakes out for itself" in terms of clients, tasks, services, and important groups, whether inside or outside of the organization". (1)

b) Champ d'application

L'auteur applique la recherche à ce que nous appellerions ici au Québec une commission scolaire (en excluant les commissaires) et non pas à une seule école.

c) Sous-groupes

Les sous-groupes sont ici les services aux étudiants, les services de l'enseignement et l'administration, c'est-à-dire l'école elle-même, les professeurs, le principal, le directeur général et autres cadres non compris dans les autres sous-groupes.

d) Différences entre les sous-groupes

Aux différences déjà notées par Lawrence et Lorsch, Gabarro ajoute la facilité à s'engager dans un processus de changement.

---

(1) John F. Gabarro, Organizational Adaptation to Environmental Change, op. cit., p. 200.

e) Intégration des sous-groupes

L'intégration des sous-groupes se manifeste par le degré de collaboration telle que perçue par les individus. Il s'agit donc, à ce moment, d'une interdépendance existant entre chacun des sous-groupes mais en particulier entre les principaux (directeurs d'écoles) et les deux autres sous-groupes.

La différentiation la plus importante existe entre les principaux et les autres. En effet, les premiers disent affronter ce vécu au jour le jour et répondre à des besoins immédiats ce qui a pour conséquence de les éloigner de la planification à long terme et par le fait même des adaptations fondamentales permettant une meilleure prise sur le réel.

f) Provenance du besoin d'intégration

Le besoin d'intégration nous semble avoir été manifesté dans l'étude de Gabarro de façon suivante:

f.1 L'inscription des étudiants posait de nouveaux besoins à trois niveaux:

- quant aux programmes;
- quant à la formation et à la préparation des enseignants (face à une nouvelle tâche);
- quant aux services aux étudiants qui devaient offrir des services plus nombreux, à une clientèle plus personnalisée.

f.2 La rencontre de ces besoins impliquait, au niveau des sous-groupes, une plus grande intégration des efforts avec la conséquence que les principaux et les enseignants devenaient de façon générale plus dépendants des "orga-

nismes conseils centraux" et en particulier des services de l'enseignement et aux étudiants.

f.3 A une plus grande inscription d'étudiants de groupes minoritaires semblait correspondre un plus grand besoin d'intégration des sous-groupes si bien que l'auteur dû émettre l'hypothèse que:

> "Effective adaptation to increasing minority enrollments required increased integration among schoolhouses and the tow major support groups, curriculum services and pupil services". (1)

3) Résultats de l'étude

a) Une adaptation effective à ces inscriptions implique une intégration meilleure entre les sous-groupes tout en maintenant la différentiation.

b) Une bonne différentiation est absolument obligatoire pour que le système puisse s'adapter à longue échéance tout en rencontrant les problèmes journaliers.

c) Les systèmes s'adaptant le plus facilement en arrivent à la fois à une plus grande différentiation et à une plus grande intégration.

d) Dans le système s'adaptant le plus aisément, les services de l'enseignement avaient une visée à plus longue échéance que les services aux étudiants.

---

(1) John F. Gabarro, op. cit., p. 204.

e) Une plus grande intégration est évidente dans le système s'adaptant le plus facilement.

4) Mécanismes d'intégration

a) Réduction des niveaux hiérarchiques: le meilleur système a réduit de beaucoup les intermédiaires entre les principaux et les services.

b) L'influence des personnes intégrateurs est plus grande dans le système plus adaptif.

5) Conclusion de l'étude

a) Le modèle de Lawrence et Lorsch (Différentiation-Intégration) peut s'appliquer aux organismes (tels les commissions scolaires) ayant des problèmes d'adaptation dans un environnement unique en processus de changement.

b) La différentiation apparaît comme indispensable à un organisme qui veut absorber le quotidien tout en s'adaptant à longue échéance.

c) La différentiation pourrait être une chance de survie pour une entreprise qui doit affronter des changements rapides où une grande partie de ses énergies est centrée sur le quotidien.

d) Les concepts de différentiation et d'intégration peuvent être appliqués dans les organisations de services.

II- CONCLUSIONS PRATIQUES DES THEORIES ETUDIEES

A- Les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales

La théorie relativiste de Lawrence et Lorsch nous laisse penser qu'il n'y a pas un modèle valable d'organisation scolaire mais une grande quantité vu que chaque commission scolaire, soit locale soit régionale, doit s'adapter à son milieu et interne et externe. De nombreux modèles existeront et prendront place aux niveaux élémentaires et secondaires lorsque les commissions scolaires pourront se libérer des modèles proposés au plan provincial.

Il apparaît à peu près impossible d'établir des comparaisons entre les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales à partir des résultats obtenus quant à la différentiation et à l'intégration car la différentiation des dernières est beaucoup plus grande et l'intégration de beaucoup plus difficile à obtenir.

Les commissions scolaires sont rendues à un moment de leur existence où elles ont à choisir résolument entre l'administration, pour l'administration, ou l'administration pour les écoles. Crûment, la question pourrait être celle-ci: les écoles sont-elles au service de l'administration ou l'administration au service des écoles?

B- Le directeur général

Le directeur général est la personne intégrateur par excellence d'une commission scolaire. Il en est la plaque tournante car de lui relève le système de gestion choisi et la façon dont le pouvoir sera distribué entre les commissaires, le directeur général, les directeurs de services et les directeurs d'écoles.

Le directeur général a une telle importance car toute l'administration dépend de lui. Les commissaires se voient soumettre ce qu'il désire porter à leur attention au moment où il juge bon selon le type de décision qu'il désire voir prendre. Le directeur général peut être le goulot d'étranglement ou la courroie de transmission entre les commissaires et l'administration.

L'orientation temporelle du directeur général devrait être le long terme car tout agent intégrateur doit pouvoir aider à la solution des problèmes en forçant l'étage hiérarchique inférieur à se placer dans une vision à plus long terme que ce dans quoi il est habitué de fonctionner.

Le directeur général est l'agent intégrateur le plus important au sein de la commission scolaire. Les possibilités de changement sont en grande partie reliées à ses capacités de comprendre le changement, de l'expliquer et de le soutenir face à tous les niveaux hiérarchiques de la commission scolaire.

C- Les directeurs de services

La théorie de Lawrence et Lorsch permet de dire que les directeurs de services devraient promouvoir la coordination au niveau des politiques et des stratégies globales(1) et donc se situer au niveau du moyen et long terme.

Les services sont de façon générale (surtout dans les commissions scolaires régionales) bien structurés et bien organisés. Ils possèdent une puissance de frappe remarquable en regard des écoles. Leur intervention ne devrait se faire qu'après une confrontation avec les gens de la base, confrontation qui a déjà entraîné une concertation.

---

(1) Op. cit., p. 57.

D- Les mécanismes d'intégration

Pour connaître totalement l'environnement, "les intégrateurs devaient généralement se trouver à des niveaux de commandement relativement bas, de façon à connaître en détail toutes les activités exigées par les contraintes de l'environnement",(1) c'est-à-dire posséder toute l'information pertinente.

Plus l'environnement est varié, plus les commissions scolaires vont se différentier et plus il sera nécessaire de multiplier les mécanismes d'intégration et de raffiner la structure de résolution de conflits, c'est-à-dire de la prise de décision.

Un mécanisme d'intégration doit pouvoir:

- respecter les règles régissant les groupes quant au nombre de participants, au leader, à la circulation de l'information, aux communications entre individus, à la confrontation, etc.;
- permettre d'élargir les problèmes pour éviter la multiplicité des faits particuliers, c'est-à-dire fonctionner au niveau de politiques, de procédures et non uniquement "à la pièce";
- réunir les connaissances, la spécialisation rendant possible la saisie du système et de ses problèmes;
- rendre possible la discussion de tout ce qui implique une prise de position de la part des personnes qui en font partie.

---

(1) Lawrence et Lorsch, op.cit., p. 57.

Les mécanismes d'intégration sont effectivement des mécanismes de participation qui supposent, pour être efficaces, la présence de TORI et un effort de mise en place du Système 4 de Likert, c'est-à-dire des rapports coopératifs de la prise de décision et de contrôle en groupe et de la fixation d'objectifs élevés.

E- Le changement

Tout changement ne peut qu'être ancré dans l'histoire d'une commission scolaire. Il suit le sens de cette histoire et ne peut être à contre-courant. Tout changement doit être mis en place de longue haleine et si l'on veut s'orienter vers le Système 4 par la mise en place de TORI et un travail sur les variables causales de ce même système.

Le changement suppose de nouvelles relations entre les personnes. Il faut donc penser à une grande opération où la possibilité d'un changement est entrevue par toutes les personnes de l'entreprise parce que les malaises vécus sont mis à jour et des correctifs apportés pour le futur.

Une amorce de décentralisation n'est possible qu'avec la présence d'un leadership qui tend à être démocratique et dans une commission scolaire où il se trouve des mécanismes facilitant l'intégration et la résolution des conflits.

DEUXIEME SECTION

C.S. MORILAC

DEUXIEME SECTION: C.S. MORILAC

I- VUE GENERALE

1- TERRITOIRE ET POPULATION

La C.S. Morilac (65, 1ère avenue, Windsor) couvre le territoire des villes et villages de: Racine, Richmond, St-Claude, St-François-Xavier de Brompton, Valcourt et Windsor.

Voici des renseignements sur les écoles de ce territoire.

Ecoles	Nombre d'élèves régulier	Nombre d'élèves mat.	Nombre d'élèves cl. att.	Nombre d'élèves réc.	Nombre d'élèves spéc.	Nombre d'élèves Total
Ecole N.D. de la Clarté 700 rue Montcalm Valcourt, Québec M. Guy Lussier, dir. M. François Grondin, ass. dir. (514) 532-2488	515	96	-	17	12	640
Ecole N.D. de Mont-Joye Racine, Québec M. Guy Lussier, dir. M. François Grondin, ass. dir. (514) 532-2888	113	10	-	-	-	123
Mont St-Patrice 1010 rue Principale Nord Richmond, Québec Sr. Madeleine Charest, dir. (819) 826-2248	185	18	17	16	8	244
Ecole N.D. des Ecoles 325 rue Adam Richmond, Québec M. Fernand Ménard, dir. (819) 826-2121	401	-	-	18	-	419

Ecole St-Michael 450 rue Gouin Richmond, Québec Sr. Columba MacNeil, dir. (819) 826-2200	167	84	-	-	-	251
Ecole N.D. des Douleurs Greenlay, Québec M. Gilles Fortier, dir. M. Denis Demers, ass. dir. (819) 845-3996	111	-	-	-	-	111
Ecole N.D. du Sourire St-Claude, Québec M. Gilles Fortier, dir. M. Denis Demers, ass. dir. (819) 845-3818	96	15	-	-	-	111
Ecole Bellemarre St-Frs.-Xavier de Brompton M. Gaston Martin, dir. (819) 845-3976	175	20	-	-	-	195
Couvent Notre-Dame 56 A rue St-Georges Windsor, Québec Sr. Adélina Hotte, dir. (819) 845-2217	228	57	-	17	15	317
Ecole N.D. de Lourdes 65 rue St-Antoine Windsor, Québec M. Gaston Martin, dir. (819) 845-3677	223	17	-	-	-	240
Ecole St-Philippe 101 St-Ambroise-Dearden Windsor, Québec M. Gilles Fortier, dir. M. Denis Demers, ass. dir. (819) 845-3694 845-4418	381	41	-	13	15	455
TOTAL	2,595	358	17	86	50	3,106

La C.S. Morilac a donc un grand total de 3,196 étudiants. Elle a à son service 120 professeurs, 6 professionnels non-enseignants, 9 directeurs d'école, 4 cadres et 27 personnes de soutien. Elle est la plus grande parmi les petites commissions scolaires de l'Estrie.

Comme il a été possible de le noter, elle possède 7 écoles institutionnelles qui correspondent à 7 directeurs d'école (certains coordonnent 2 ou 3 écoles physiques).

2- HISTORIQUE

A- Des commissions scolaires regroupées

La C.S. Morilac est issue du regroupement; le 1er juillet 1972, des agglomérations déjà nommées. Elle rassemblait des commissions scolaires différentes par leur esprit, leurs antécédents, leur taille, leur structure administrative.

1) Windsor

En 1963, la C.S. de Windsor engageait M. Bernard Desruisseaux comme psychologue scolaire. Il passait au poste de directeur général, dès 1968, avec la responsabilité de tout l'aspect pédagogique des écoles.

Du poste de secrétaire trésorier relevait l'équipement et les salaires. Les difficultés d'une structure bicéphale jointe à une perte de pouvoir et de prestige pour le poste de secrétaire trésorier ne pouvaient qu'être rapidement mises à jour.

Avec la création des commissions scolaires polarisantes, le directeur général de Windsor devenait directeur général des écoles (1970) avec responsabilité de Valcourt, St-Claude et St-François.

Dès 1968, la commission scolaire commençait sa décentralisation et retourna les budgets au niveau des écoles dans les années 1968-1970. Il est important de noter que cette commission scolaire était arrivée à un fonctionnement harmonieux lors du regroupement scolaire.

2) Valcourt

La C.S. de Valcourt avait la responsabilité d'une école élémentaire. L'administration était assurée par le directeur général (qui était aussi directeur de l'école), un secrétaire trésorier (commis de bureau) et un adjoint à la direction de l'école.

Suite à la nomination du directeur général des écoles, une collaboration étroite avait été mise en place, à tous les points de vue, avec la C.S. de Windsor.

Le directeur général de Valcourt (M. Guy Létourneau) assistait aux réunions pédagogiques où étaient convoquées toutes les directions d'école relevant du directeur général des écoles. Ces réunions se tenaient en cours d'avant-midi. La réunion de l'après-midi regroupait les directions d'école et le directeur général de Windsor. M. Guy Létourneau y assistait et appliquait, grosso modo, au niveau de ses professeurs, ce qui se faisait dans la C.S. de Windsor au niveau des principaux.

C'est ainsi qu'elle fut sûrement la première commission scolaire du Québec à avoir un budget décentralisé au niveau des classes.

3) St-Claude, St-François, Racine

Ces commissions scolaires avaient une population scolaire inférieure à 200 étudiants. Elles formaient quand même trois commissions scolaires avec des commissaires, un secrétaire trésorier et des directions d'écoles qui avaient en même temps responsabilité d'enseignants. St-François eût des problèmes d'intégration semblables à ceux de Richmond même si Windsor et St-François sont très rapprochés.

4) Richmond

La C.S. de Richmond se coupe en 1970 de la C.S. d'Asbestos. De 1970 à 1972, elle devient indépendante. M. Gérard Blais, secrétaire trésorier la représentait au bureau régional. Trois principaux s'occupaient de chacune des écoles de la commission scolaire. Tout marchait bien.

Richmond était différent de Windsor. En plus de la rivalité ancestrale et du manque de contacts, la conception du directeur d'école n'était pas la même et la pensée sur le monde scolaire demeurait à confronter.

Le regroupement de Richmond à Windsor était à rejeter surtout après la perte, par Richmond, de l'école polyvalente au profit de Windsor.

B- Administration de la C.S. Morilac

La formation de la C.S. Morilac ne fut pas sans heurts. Richmond voulait se regrouper à Asbestos alors que Valcourt, qui désirait continuer avec Windsor, se voyait offrir un regroupement avec Waterloo.

Valcourt put demeurer rattachée à Windsor et Richmond se vit imposer le regroupement avec Windsor. Les commissaires impliqués (13 au conseil et 5 à l'exécutif) formèrent la C.S. Morilac et nommèrent pour l'administrer:

M. Bernard Desruisseaux (C.S. Windsor): directeur général

M. Guy Létourneau (C.S. de Valcourt): directeur de l'enseignement

M. Gérard Blais (C.S. de Richmond): directeur de l'équipement et des finances

M. Gilles Ayotte: secrétaire général

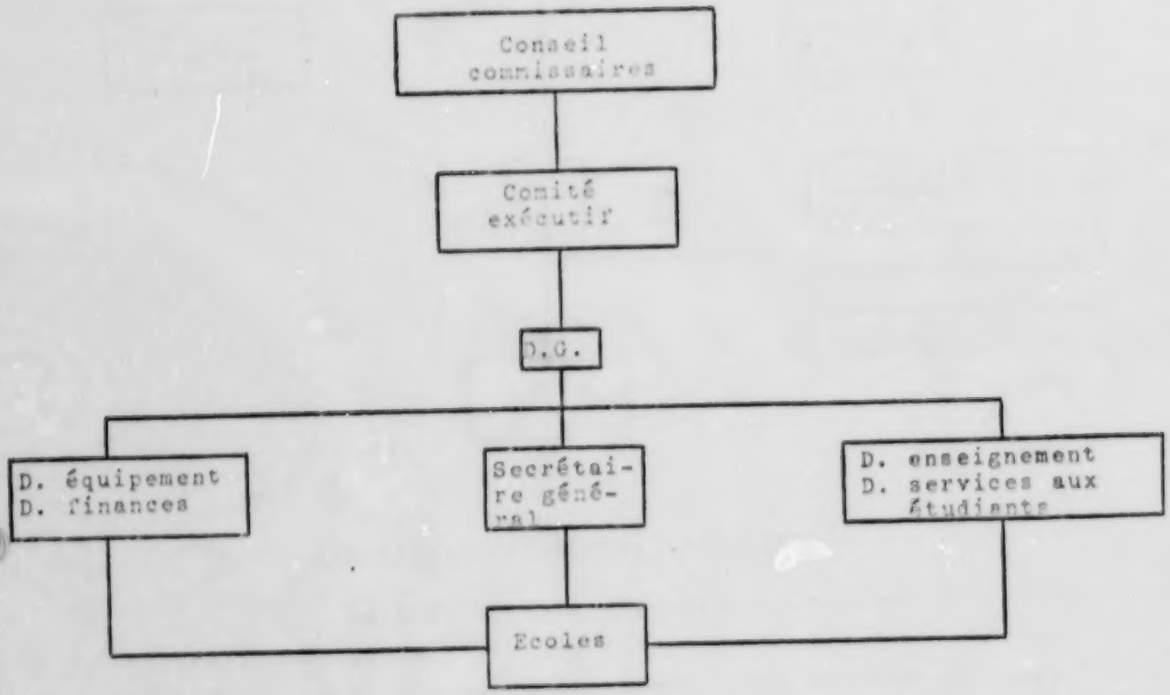
Il est inutile de préciser ici que de commissions scolaires qui semblaient avoir acquis un heureux fonctionnement, on allait créer un ensemble explosif.(1)

---

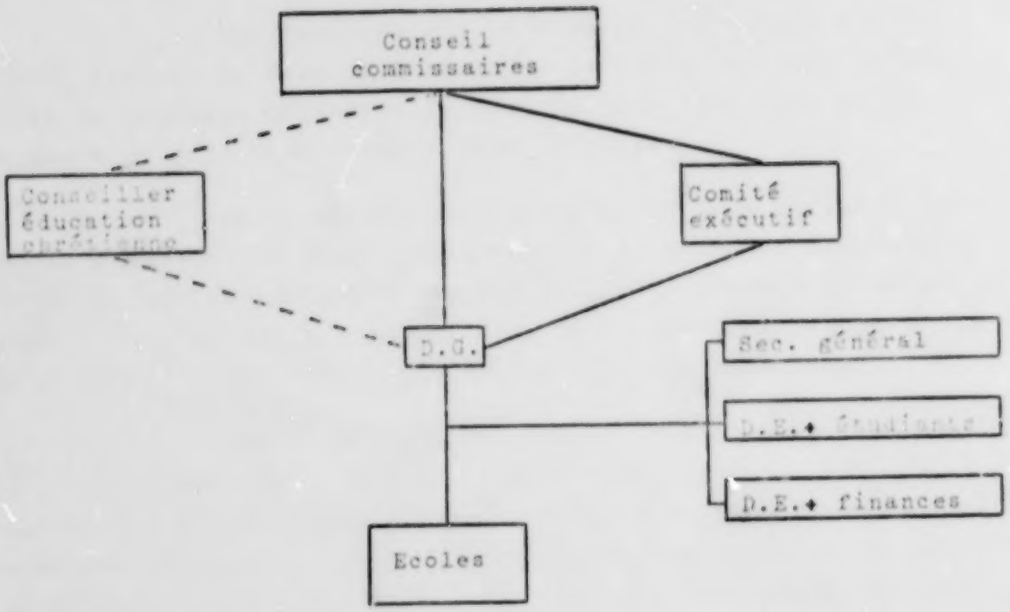
(1) Le directeur général dit dans son rapport pour l'année 1972-73: "Morilac est un organisme sans passé, né par force de loi et non par goût. Il n'y a pas de racines dans le milieu. Le sentiment d'appartenance ne m'apparaît pas très fort chez les commissaires, les directeurs, le personnel et les parents (...). Il n'y a pas lieu de traiter dans ce chapitre du problème intérieur que ce fait pouvait poser. Le problème de relation intérieure qu'en découle mérite qu'on s'y arrête" p. 7-1.

1) Organigrammes

a) de départ



Cet organigramme existait dans les faits même si en théorie rien n'avait été précisé. Il ne devait demeurer ainsi quelques mois en raison des insatisfactions qui ne manquèrent pas de se provoquer. Il fut changé pour le suivant en 1974-75.



2) Atmosphère des premières années[1]

La C.S. Morilac regroupait des commissaires de villes historiquement rivales (Richmond-Windsor). Les commissaires avaient, dans leur ensemble, été habitués à mener la barque à leur façon souvent en contactant directement les principaux d'école. Ils avaient développé un esprit local qui sous le regroupement les amena

- à vouloir faire résoudre les problèmes locaux par le cadre venant de leur ville;
- à passer directement aux cadres pour donner des ordres devant être exécutés dans les écoles;
- à vouloir obtenir le plus possible pour chacun de leur milieu au détriment de l'ensemble.

(1) Rapport du directeur général pour l'année 1972-73. De plus amples détails y sont fournis.

Les commissaires de Windsor, "l'équipe à battre", avaient de leur côté lâché du lest tout au long du conflit en espérant amoindrir le conflit mais tout cela au détriment du directeur général déjà en place.

Le directeur général se sentait insatisfait puisqu'il percevait le court-circuitage de la part des commissaires. Il questionnait son utilité puisqu'il n'avait qu'à regarder fonctionner les autres sous lui. Son autorité ne s'exerçait sur rien car tout était couvert par les subordonnés.

Les directeurs de service continuaient à régler tous les problèmes de "leurs" villes respectives. Ils prenaient des décisions dans tous les domaines couverts même par d'autres services. Chaque service convoquait à sa guise des réunions pour les directions d'écoles sans en informer le directeur général ou les autres services. Le directeur général agissait de la même façon. Des conflits existaient entre les directeurs de services. Ils étaient dûs à la fois aux structures de décision, à la personnalité des individus et à l'origine "ethnique".

Les principaux étaient écartelés puisqu'ils ne savaient plus comment situer et se situer face aux directeurs de services. Etaient-ils "line" ou "staff"? Personne n'aurait pu le dire. Et paradoxalement, ils s'adressaient au cadre de leur coin pour obtenir solution de tous les problèmes qui les concernaient.

Un vent d'indépendance soufflait dans les écoles. Les directeurs d'école se sentaient maîtres après Dieu dans leur école. Les projets avortaient les uns après les autres. Le personnel de soutien devenait de plus en plus insatisfait.

Il existait bien un bureau de direction (rencontre du directeur général, des directeurs de service et des principaux d'école) mais il fonctionnait avec d'énormes difficultés

car les champs d'activité et les pouvoirs étaient mal délimités. Les décisions n'étaient pas toujours exécutées comme et au moment où elles auraient dû l'être. Le bureau de direction se rencontrait tous les mercredis et abordait des sujets de routine et des sujets précis. Malheureusement, à côté des décisions qu'il prenait, les services continuaient à édicter des procédures, des politiques à suivre.

A ce moment, il semblait y avoir 5 cadres: le directeur général, le secrétaire général, le directeur de l'enseignement, le directeur financier et le bureau de direction. Ils cohabitaient dans le même édifice mais formaient cinq (5) commissions scolaires.

Mais, peu à peu, les choses changèrent d'allure. Les commissaires commencèrent à s'adresser plus fréquemment au directeur général dans des domaines où ils ne se fiaient plus au directeur financier et au directeur de l'enseignement. Les mandats donnés aux services et qui tardaient à être remplis se voyaient confiés au directeur général. Le directeur général avait plus de pouvoirs mais les commissaires continuaient encore à s'adresser directement aux directeurs de service.

Beaucoup de conflits latents ne se verbalisaient pas. Cela était vrai à tous les échelons: commissaires ⟷ directeur général ⟷ directeurs de service ⟷ principaux ⟷ enseignants ⟷ personnel de soutien ⟷ parents ⟷ étudiants. Dès 1972-73, tout fut remis en question.

Le directeur général avait identifié ces problèmes dans son rapport annuel de 1972-73. Cependant, il serait injuste de ne pas noter aussi ce qu'il dit dans sa page de mise en garde:

"... l'état actuel des choses est présenté sous forme de problème. Ceci peut nous donner l'impression que je suis très pessimiste ou encore que la situation est terriblement déplorable et dramatique. Conclure ainsi serait contraire à la vérité.

Je crois que notre organisation est en très bonne santé et je suis très optimiste sur son avenir. (...) (1)

Le directeur général rappelle aussi qu'il avait fixé, dès le début de l'année scolaire 1972-73: l'implantation d'un système d'administration comme objectif à long terme. A court terme, les trois objectifs suivants avaient été proposés:

1. "Faire en sorte que le personnel de cadre et le personnel professionnel (enseignant et non-enseignant) soient en mesure de définir opérationnellement ce qui compose la routine de son champ d'activité.

2. Que soit déterminé le coût de l'ensemble des routines, des services et des écoles pour l'année 1972-73.

3. Que chaque service, chaque école et chaque professionnel se fixe un objectif, élabore un programme d'action.

Le premier objectif a été partiellement atteint. Toutes les écoles ont entendu parler de routine et objectifs.

Ils en ont une connaissance théorique vague qui ne leur permet pas de distinguer facilement et opérationnellement entre une action routinière et un projet. Pour atteindre cet objectif, il aurait fallu mettre en branle une stratégie beaucoup plus élaborée que celle que nous avons utilisée.

Le deuxième objectif n'a pas été touché. Notre procédure comptable étant en pleine réorganisation, il nous a été impossible de donner aux écoles les services requis pour l'atteinte d'un tel objectif.

---

(1) p. 11

> Le troisième objectif a été presque totalement atteint. Chaque directeur s'est fixé un objectif et a élaboré un programme d'action. Dans la majorité des écoles, les enseignants ont fait de même. Le programme plein-air a fortement contribué à initier le personnel à cette manière de procéder." (1)

. Le deuxième rapport annuel (1972-73) fut un effort d'identification des problèmes existants. Après avoir abordé tous les champs de responsabilité de la commission scolaire, il trace les objectifs pour l'année 1973-74. La section suivante présente les objectifs 1973-74 car cela illustre bien la façon dont les problèmes sont abordés et solutionnés.

3) Objectifs 1973-74

Le rapport annuel du directeur général trace les objectifs pour l'année 1973-74. Cette neuvième section me semble importante car elle révèle bien le mordant de la C.S. Morilac. Il est possible d'y trouver l'orientation future et l'énergie qui fait la caractéristique de cette organisation. Voici comment le directeur général introduit les objectifs, les énonce et veut les évaluer.

> "Comme vous avez pu le constater, nous avons l'embarras du choix des problèmes à résoudre. Il est certain que nous ne pourrons pas tous les résoudre cette année. Quels sont ceux qui doivent canaliser le gros de nos énergies?
>
> Quant à moi, je vous propose de nous mettre en état de résoudre nos problèmes, car je ne crois pas que notre organisation soit en parfaite condition pour se lancer dans une action d'envergure pour solutionner des problèmes si complexes. Il nous faut au préalable posséder certains pré-requis

---

(1) Rapport annuel 1972-73, p. 1-3 à 1-4.

et adopter une méthode de travail rationnelle, efficace qui pourra canaliser les forces de notre organisation vers la réalisation des objectifs que nous nous donnerons collectivement.

Plus précisément, ceci veut dire que nous devrions poursuivre les objectifs suivants:

1- Faire disparaître les malaises qui existent au sein du conseil des commissaires.
Puisque le président a décidé d'en faire son objectif personnel (1) et qu'il est plus en mesure que moi de trouver les moyens les plus efficaces pour y parvenir, je lui laisse le choix des moyens tout en l'assurant de ma coopération si elle peut lui être de quelque utilité.

2- Faire disparaître les ambiguïtés qui existent dans la définition des rôles des diverses instances de la commission.

- Que le conseil des commissaires définisse clairement son rôle et qu'il détermine si les commissaires ont un rôle individuel en dehors du conseil et si oui quel est ce rôle?

- Que le conseil des commissaires prenne position et définisse le rôle du directeur général et l'autorité qu'il lui reconnaît.

- Que le conseil des commissaires détermine si les cadres sont "staff" ou "line" et à qui ils sont responsables.

- Que le conseil des commissaires ou s'il y a lieu, la personne habilité à le faire selon les définitions antérieures détermine les pouvoirs et le rôle du bureau de direction.

(1) Discours inaugural du président, réunion du 11 septembre.

Définition ne s'entend pas ici comme un simple énoncé théorique mais une reconnaissance réelle dans la pratique courante d'un ensemble de responsabilités et de pouvoirs que l'on attribue à une personne ou à un groupe.

On jugera que l'objectif est atteint:

1) Si le conseil des commissaires adopte à majorité des deux tiers (2/3) un règlement qui détermine et définie les rôles plus haut mentionnés avant le mois de janvier.

2) Si à une enquête menée durant le mois d'avril, au moins huit (8) commissaires et trois (3) cadres jugent que la majorité des cadres et des commissaires adhèrent dans les faits aux stipulations du règlement.

3- Que le service des finances soit en mesure de fournir les données pertinentes à une saine administration. On jugera que cet objectif est atteint si le directeur général dépose au moins six états des revenus et dépenses au dernier jour du mois à la réunion régulière du conseil qui suit immédiatement la fin du mois.

4- Que le budget de travail pour l'année 1974-75 soit déposé à la première réunion régulière du conseil des commissaires qui suivra le 30 juin. Par budget de travail, j'entends un budget qui sera établi conformément aux règles énoncées ci-après et élaborées selon les étapes qui suivent." (1)

---

(1) Rapport annuel 1972-73, section 9, p. 1-3.

Le rapport annuel 1972-73 était une première identification des problèmes véhiculés dans la C.S. Morilac. Le rapport demeurait le résultat du travail du directeur général après consultation des directeurs de services et des directeurs d'école.

La Grosse Machine, grâce à la participation de tous les gens touchés par la chose scolaire, allait étendre cette identification, préciser les malaises et proposer des solutions adéquates. Nous parlons de la Grosse Machine car elle fut à la suite du rapport annuel 1972-73 un point tournant dans l'histoire de la C.S. Morilac.

4) "La Grosse Machine" (G.M.)

a) Bases de la G.M.

"La Grosse Machine" est, dans sa conception, l'oeuvre du directeur général de la C.S. Morilac. Elle s'inscrit dans une démarche de longue haleine qui veut saisir l'homme dans ce qu'il a de meilleur et lui offrir les meilleures possibilités de réalisation. Jointe à une perception en profondeur des problèmes vécus, il faut découvrir la théorie Y mise en application.

Ce qui suit est tiré du Discours prononcé par le directeur général, M. Bernard Desruisseaux, lors du lancement officiel de "la Grosse Machine" le 15 janvier 1974. Il est indispensable que ce soit présenté car tous les résultats actuels et futurs de Morilac y trouvent leur source: perception claire des problèmes, des événements, conception "positive" de l'homme, leadership, audace. Voici ce texte clair, précis, incisif.[1]

---

(1) Cahier "La Grosse Machine", section 1. J'ajoute les sous-titres.

(...)

Problème de fond

"Lorsque je suis entré, il y a dix (10) ans dans le monde de l'éducation, j'ai été frappé par l'insécurité vécue par tous ceux qui étaient impliqués dans le système scolaire. Les écoliers avaient peur des enseignants et de leurs parents. Les enseignants avaient peur des parents et des directeurs. Les directeurs avaient peur des commissaires et des parents. Les parents avaient peur des directeurs et des enseignants. En un mot, tout le monde avait peur de tout le monde.

Conséquences

Ce climat avait des conséquences préjudiciables pour la bonne marche de l'organisation car il engendrait la suspicion, l'intolérance, le conformisme. De plus, il étouffait, ne serait-ce qu'une velléité d'être soi-même créateur, original et autonome. Au lieu de nous prendre en charge et de solutionner nos problèmes, nous cherchions à les nier ou en attribuer la cause à d'autres par crainte d'une menace très souvent imaginaire.

Théric Y

Durant les quatre (4) années où j'ai vécu cette situation comme professionnel, je n'ai pu définir clairement les causes de cette situation mais j'avais l'intuition qu'à la source il y avait une conception négative de l'homme et de l'enfant. Lorsque j'ai été nommé directeur général des écoles, l'une des premières choses que j'ai faite c'est de proclamer ma confiance dans le personnel et mon désir d'instaurer une manière de fonctionner basée sur cette reconnaissance. On n'a pas cru en la sincérité de mes paroles. C'était chose normale dans un tel climat. Heureusement, j'ai trouvé des commissaires qui partageaient cette confiance et qui m'ont donné la possibilité d'effectuer les réformes que j'envisageais.

Solutions: 1er temps

Dans un premier temps, nous avons fait disparaître tous les contrôles susceptibles de favoriser un climat de suspicion tel que les examens uniformes, la signature des préparations de classe, l'évaluation systématique des enseignants, les examens des directeurs. J'en passe et des meilleurs comme dirait l'autre.

Solutions: 2ème temps

Dans un deuxième temps, nous avons décentralisé le pouvoir. Les écoles ont acquis une très grande autonomie et les pouvoirs qui ne leur avaient pas été donnés individuellement, ils les partageaient avec les autres au bureau de direction. C'est ainsi qu'aujourd'hui il n'existe à peu près pas de domaine sur lesquels les écoles n'ont pas d'autorité ne serait-ce que sous la forme de la co-décision avec leurs partenaires de direction. Morilac est perçu avec raison comme l'une des commissions scolaires les plus décentralisées de la province et celle où les écoles sont les plus autonomes.

Evaluation: nouveau diagnostic

Lorsqu'aujourd'hui je m'arrête pour regarder ce qui en est, j'éprouve de la satisfaction à constater que les gens avec qui je travaille sont motivés et très engagés. Ils sont autonomes et semblent se réaliser dans leur travail.

Il se fait au niveau des écoles du travail que je trouve intéressant autant par les résultats qu'il donne que par le fait que j'y reconnais la conscience d'une capacité d'inventer des solutions et la volonté de résoudre les problèmes et de progresser.

Je crois que l'insécurité qui régnait il y a dix (10) ans et les conséquences qui en découlaient ont considéra-

blement diminué particulièrement au niveau des cadres entre eux ainsi qu'entre les cadres et les commissaires. Je ne suis pas certain par contre que la méfiance soit disparue entre les enseignants et les parents, entre les enseignants et les cadres, entre le personnel de soutien et les enseignants, entre le personnel de soutien et les cadres, entre les cadres et les parents.

Je ne crois pas que les mesures prises jusqu'ici soient suffisantes pour que le temps parvienne à généraliser les résultats obtenus. Il faut faire un autre pas, il faut franchir une troisième étape.

Solutions: 3ème temps

C'est le début de cette troisième étape que nous fêtons ce soir. Il s'agit pour nous, à partir de maintenant d'ouvrir à tous la réalité scolaire. A partir de maintenant, je voudrais ajouter à nos qualités présentes, celle de la transparence qui permettra à tous de voir ce que nous sommes comme organisation et où nous nous en allons. Je voudrais qu'on ajoute la perméabilité qui permettra à tous d'influencer l'organisation. Je voudrais qu'on ajoute à l'autonomie acquise, la solidarité qui nous permettra de nous entraider dans la solution de nos problèmes.

"La Grosse Machine" est une stratégie qui tout en nous conduisant à l'élaboration d'un plan qui commandera l'utilisation optimale de nos ressources, devrait nous aider à développer ces qualités qui, en même temps qu'elles l'exigent, provoquent plus de confiance les uns à l'égard des autres. La confiance est un élément essentiel pour une organisation comme la nôtre. Cette confiance on ne l'achète pas par la publicité, on ne la manipule pas non plus par des relations humaines de type country club, on la fonde sur une politique d'information basée sur la

transparence, sur une politique de participation basée sur la perméabilité et une politique d'action basée sur l'entraide.

"La Grosse Machine" voudrait être un autre pas dans cette direction. Il nous appartient à tous qu'il en soit ainsi".

b) Etapes de la G.M.(1)

"Voici les principales étapes de la Grosse Machine:

1- Identification des malaises

Objectif: recueillir les malaises, plaintes, insatisfaction que les personnes éprouvent face à la commission scolaire.

Responsables: pour les enseignants: le directeur de l'enseignement;
pour les curés, le personnel de soutien, les directeurs d'écoles: le directeur de la pastorale;
pour les parents: le secrétaire général;
pour les professionnels non-enseignants: le psycho-technicien et une secrétaire du centre administratif.

Echéance: du 6 janvier au 1er février 1974.

2- Conversion des malaises en problèmes

Objectif: formuler en problèmes les malaises exprimés. Identifier l'écart entre les malaises exprimés et les attentes du milieu.

(1) Guy Létourneau et alii, Commission scolaire Morilac, cours MAS 6213, travail présenté au professeur Michel Coupal, Université de Sherbrooke, 1975, p. 276-79

Responsables: comité de gestion (directeur général et cadres aidés d'un consultant et de représentants des directeurs d'école et des professionnels non enseignants.

Echéance: du 1er au 15 février 1974.

3- Retour aux personnes consultées

Objectifs: informer les gens des problèmes de la commission scolaire identifiés à la suite de la cueillette des malaises. Vérifier si les problèmes formulés, correspondent à ceux perçus par le milieu.

Responsables: les mêmes qu'à la première étape, soit l'identification des malaises.

Echéance: du 15 au 20 février 1974.

4- Choix des objectifs et priorités

Objectifs: établir les priorités en termes d'objectifs généraux.

Responsable: l'ensemble des directeurs d'école et les cadres.

Echéance: du 1er au 20 mars 1974.

5- Consultation sur les objectifs et décision finale

Objectifs: consulter les corps représentatifs des parents et des enseignants sur les objectifs proposés et présenter le tout au conseil des commissaires pour décision finale.

Responsable: le comité de gestion.

Echéance: du 25 mars au 9 avril 1974.

6- Information sur les décisions

Objectifs: informer et sensibiliser tout le monde sur les objectifs généraux de la commission scolaire 1974-75.

Responsable: comité de gestion.

Echéance: du 10 au 20 avril 1974.

7- Analyse des problèmes

Objectifs: faire l'analyse détaillée des problèmes que la commission scolaire a décidé de résoudre pour en définir les causes.
Déterminer les objectifs spécifiques à atteindre en 1974-75.

Responsables: cadres, directeurs d'école et consultant externe.

Echéance: du 20 au 30 avril 1974.

8- Elaboration des stratégies

Objectifs: définir l'action que chacun fera pour atteindre les objectifs.

Responsables: cadres aidés des directeurs et professionnels.

Echéance: du 1er au 30 mai 1974.

9- Préparation du budget

Objectifs: établir les coûts des stratégies envisagées pour atteindre les objectifs.
Préparer le budget 1974-75.

Responsables: directeurs de services et d'écoles.

Echéance: du 1er au 30 juin 1974.

10- ' Evaluation

Objectifs: évaluer si les objectifs de la Grosse Machine sont atteints.

Responsables: équipe M.A.S.

Echéance: du 1er septembre au 15 novembre 1974.

c) Objectifs et évaluation (septembre-décembre 1974)

Les chercheurs étudiants de l'Université de Sherbrooke ont voulu "vérifier auprès des gens concernés si les objectifs de la G.M. étaient atteints et ce, en fonction des critères d'évaluation que s'étaient donnés les promoteurs du projet"(1). Trente-six (36) personnes furent interrogées à cet effet. Après chacun des objectifs et des critères d'évaluation, nous fournissons l'évaluation du résultats obtenu, le tout tel que présenté par les chercheurs(2):

1er objectif général

"Le premier objectifs général se lisait comme suit: "Que les gens qui prennent des décisions le fassent après consultation des groupes impliqués par leur décision". Les critères d'évaluation étaient les suivants:

-On jugera que l'objectif est atteint si le choix des objectifs 1974-75 par les commissaires est précédé d'une consultation qui satisfait la majorité des représentants syndicaux du comité des politiques pédagogiques et la majorité des membres du comité des parents.

---

(1) Op. cit., p. 195.
(2) Op. cit., p. 197-202.

Les membres du C.P.P.

Nous avons pu rencontrer trois des quatre membres de la partie syndicale du comité des politiques pédagogiques et voici leur position:

Relativement à la consultation qui a précédé le choix des objectifs de 1974-75, les opinions des membres du C.P.P. sont partagées. Cependant, la majorité d'entre eux déclarent être satisfaits.

Trois autres éléments peuvent être dégagés:

- les membres du C.P.P. désirent que l'information précède la consultation;

- les membres du C.P.P. reprochent l'avalanche d'informations qui a été donnée dans une période de temps trop court;

- les membres du C.P.P. constatent que dans certains cas, la consultation a été de la co-décision.

Le comité de parents

L'opinion des membres du comité de parents est assez partagée. La plupart sont très satisfaits. Cependant, une personne a eu l'impression que la décision était déjà prise avant la consultation et une autre affirme que la commission scolaire a consulté par obligation pour être certaine d'être sur la bonne route. Les membres affirment même que certains aspects de la consultation ressemblaient beaucoup à de la co-décision. L'ensemble des gens qui ont répondu, affirment qu'ils ont été très bien informés avant d'être consultés et que la commission scolaire les a même très bien informés des décisions prises.

Nous pouvons donc conclure que cet objectif est en grande partie atteint. Si dans l'avenir, la commission scolaire voulait améliorer la consultation, elle devrait:

1. donner l'information aux gens consultés quelques jours avant la consultation;

2. consulter plus souvent pour que les gens consultés puissent influencer plus les décisions sans être submergés par l'information.

2ème objectif général

Le deuxième objectif général se lisait comme suit:

"Que les directeurs d'école s'entraident entre eux dans la poursuite de leurs objectifs, qu'ils acceptent l'aide des cadres de la commission et les considèrent comme étant concernés par leur action".

"On jugera que cet objectif est atteint si la majorité des directeurs reconnaissent à la fin de l'opération que l'aide de leurs confrères ou des cadres leur a été utile dans l'élaboration des objectifs et des stratégies".

Les cadres

Les deux cadres interviewés reconnaissent que l'entraide existe au centre administratif et a été améliorée grandement par la Grosse Machine. Cette entraide est principalement exprimée en terme d'esprit d'équipe et de collaboration. Cependant, les cadres ne reconnaissent pas la même entraide entre les cadres et les principaux. La faiblesse de certains principaux semble évidente, mais il serait difficile de donner des exemples d'aide apportée par les cadres.

Principaux

Les principaux en général semblent satisfaits de l'aide apportée par les cadres même s'ils sont conscients que ceux-ci aident sur demande seulement. Tous sont unanimes à dire que la Grosse Machine n'a pas amélioré l'aide que les cadres apportaient aux directeurs.

L'ensemble des principaux sauf un, s'entendent pour affirmer que les mêmes écoles auraient besoin de support et d'aide pour mieux accomplir leur tâche. Mais le manque de liens affectifs, les distances, l'esprit de clocher, la compétition malsaine, ont fait qu'aucun n'a senti le besoin d'offrir son appui à un autre directeur.

Nous devons donc conclure que cet objectif n'est pas atteint et que la commission scolaire devra faire disparaître les causes données par les directeurs pour atteindre un certain succès dans l'atteinte de cet objectif.

3ème objectif général

"Que la commission adopte un modèle de fonctionnement dans lequel on retrouve les éléments suivants:

a) des objectifs définis pour l'ensemble de la commission et/ou pour chacune des écoles;

b) la participation des membres aux choix des objectifs par mode de consultation ou de co-décision;

c) la répartition des ressources humaines et financières en fonction des objectifs choisis.

On jugera que l'objectif est atteint si à la fin de l'opération, le conseil des commissaires, le bureau de direction, la partie syndicale du C.P.P. et le comité de parents jugent à majorité de leurs membres:

a) que la demande poursuivie a donné les résultats satisfaisants;

b) qu'une démarche identique ou équivalente devrait être renouvelée".

Les commissaires

Les commissaires semblent en général satisfaits de la démarche de la Grosse Machine même si quelques-uns avouent avoir eu un peu de réticence au début surtout à cause de l'ampleur du projet. Cependant, face aux résultats, cinq affirment vouloir utiliser les mêmes moyens pour préparer le budget 1975-76.

Six désirent utiliser les mêmes moyens en y mettant certaines conditions: avoir les résultats du budget 1974-75, avoir plus d'informations et plus de participation, tandis qu'un seul a trouvé que ce moyen n'était pas bon et ne devrait pas être renouvelé.

Membres de la partie syndicale du C.P.P.

Les trois membres du C.P.P. qui ont été rencontrés, se sont montrés satisfaits de la démarche même si on pensait que c'était un projet qui mourrait à brève échéance. Tous se sont montrés surpris et heureux qu'on y ait donné suite en septembre 1974.

Les parents

Les parents sont enchantés de la Grosse Machine surtout à cause de la participation que tous (parents, enseignants, principaux, cadres, personnel de soutien) y ont apportée. Les seuls reproches qu'ils pourraient apporter c'est:

1) le moment tardif dans l'année où le projet a commencé parce que certains s'étaient déjà engagés dans d'autres projets au niveau de leur école et

2) le manque de participation demandée pendant les étapes postérieures à la cueillette des malaises.

Tous les parents sont très satisfaits de la part qu'ils ont prise dans l'élaboration du questionnaire. Tous affirment qu'ils se sont sentis écoutés de la commission scolaire et demandent que la commission scolaire continue à les impliquer et à les faire participer dans leurs projets futurs.

Il semble donc clair que cet objectif est atteint. Il serait bon que la commission scolaire se penche sur les quelques reproches ou certaines recommandations que lui font les gens.

Objectifs spécifiques

Nous traiterons, en même temps, les trois objectifs spécifiques de la Grosse Machine. D'abord il serait bon de les rappeler:

"Qu'au 30 juin 1974, les trois (3) opérations suivantes soient terminées.

1. Le choix des objectifs à poursuivre en 1974-75.

2. L'élaboration des stratégies générales à mettre en oeuvre pour atteindre ces objectifs.

3. L'élaboration du budget 1974-75".

Les chapitres 7, 8 et 9 de la Grosse Machine nous renseignent suffisamment pour affirmer que ces trois (3) objectifs sont atteints".

d) Evaluation juin-juillet 1975

L'évaluation de la G.M. s'est effectuée au premier semestre de l'année 1974-75. Nos observations et les entrevues individuelles permettent de conclure à des améliorations dans quelques domaines. Les chercheurs avaient eux aussi noté des tendances au changement même si dans certains domaines, il semblait ne pas y avoir eu atteinte des objectifs.

L'objectif d'entraide n'avait pas encore été atteint en fin d'année. Ce n'est qu'au cours de l'année qu'il fut possible de sentir vraiment la présence d'un changement. La collaboration des directeurs de service et des principaux lors de l'élaboration des objectifs pour l'année 1975-76 en est un exemple frappant. L'élaboration et la distribution du budget en fin d'année 1974-75 en est un autre.

Le processus de décentralisation et le système de gestion par objectif faisait déjà partie des choses acceptées vaguement par les directeurs. Le mouvement conduisait à cela. La G.M. a permis de concrétiser cette "tendance vers". Au cours de l'année, il fut possible de constater:

- à quel rythme et dans quel sens il fallait le faire;
- que le groupe avait acquis du réalisme dans les réalisations avec échéanciers.

Plusieurs avaient pensé que la G.M. n'aurait véritablement pas de suite. C'était ne pas connaître le directeur général de Morilac. L'attitude de confiance, d'ouverture, de transparence, de perméabilité continua dans l'organisation et finit par vaincre les résistances. La C.S. Morilac est un exemple frappant de la théorie de Gibb sur la façon de procéder pour assurer l'amorce d'un processus de changement.(1) Le temps était nécessaire pour que l'ensemble des groupes et les individus puissent prendre confiance, s'ouvrent, se réalisent et acceptent d'être inter-dépendants.

Ce processus a engendré de la fierté: "Nous, directeurs d'école, sommes différents de tous les autres directeurs d'école de la province"(2). Il a aussi rendu possi-

(1) Le lecteur peut consulter les pages 29-33.
(2) Idée émise par un directeur d'école au cours d'une entrevue individuelle.

ble une augmentation de la productivité (efficacité) tout en baissant les tensions inhérentes au travail. Ceci est vrai à tous les échelons et est en grande partie dû à l'implication de tous.

La G.M. a rendu possible l'expression des sentiments personnels à tous les niveaux de la commission scolaire. Elle a permis que soient exposés au grand jour tous les problèmes latents, les rancunes, les incompréhensions, les manques d'égard. Les gens ont pu "se vider le coeur" dans une atmosphère d'écoute bienveillante. Le processus a permis de solutionner les problèmes de leadership, d'autorité, de rôles. Il s'en est suivi une implication de tous car il avait été possible de changer quelque chose dans la C.S. Morilac.

La C.S. Morilac est devenue personnalisée si bien qu'il a été possible de la décrire[1] mais la décrire en sachant qu'elle est moi, qu'elle est nous tous. La mise en place du budget décentralisé a été, pour certains directeurs, une révélation en ce sens.

---

(1) Guy Létourneau et alii, op. cit., p. 209.

> "Cinq principaux volent la commission scolaire comme une personne accueillante, démocratique, aimable, compréhensive, prête à collaborer, humaine, dynamique, tandis que deux trouvent qu'elle est lointaine, impersonnelle, pas aimable sans être détestable.
>
> Les professionnels trouvent qu'elle est humaine, sensible, souple, progressive, accueillante, sympathique et lui reprochent en même temps son manque de structure.
>
> Les commissaires sont partagés. La grande majorité pense que la commission scolaire est diplomate, souple, honnête, réceptive aux suggestions et qu'elle s'en vient de plus en plus humaine.
> (suite en note p. 31).

La G.M. avait favorisé le regroupement par "task force". L'aventure a été intéressante mais les fruits ne se sont faits sentir qu'au cours de 1975. Des directions d'école qui avaient de la difficulté à s'embarquer ont commencé à produire dans des domaines qui les intéressaient du fait qu'elles y étaient regroupées avec des personnes avec qui elles avaient choisi de travailler.

5) Objectifs 1974-75

La Grosse Machine a conduit au choix de trois objectifs pour l'année 1974-75. Ces objectifs veulent répondre aux problèmes les plus importants parmi ceux qui peuvent être solutionnés.

Voici une information générale sur chacun des programmes de ces objectifs. L'information est tirée du cahier La Grosse Machine dans la section 8(1). On y précise pour chaque programme:

- l'objectif
- les moyens
- les participants
- le mandat
- le mode de nomination des participants
- le déroulement des opérations
- les alternatives
- le coût

---

quelques-uns lui reprochent d'être difficile à rejoindre et qu'elle manque d'autorité et de discipline. Un lui reproche d'être rêveuse, incompétente et peureuse.

Les parents, quant à eux, la trouvent franche, ouverte et diplomate. Elle est même attentive aux parents mais plutôt par crainte de leur déplaire".

(1) Des renseignements supplémentaires sont aussi disponibles dans le journal La Brèche, vol. 1, #1, p. 5-6 et #4, p. 1-21.

Le titre du programme et son (ses) objectif (s) seront fournis. Ultérieurement, les programmes qui touchent plus directement cette étude seront élaborés.

Objectif #1: rôles et pouvoirs

Programme #1: le système de gestion

Objectif

"Elaborer une procédure opérationnelle de gestion qui tienne compte des éléments suivants:

a) elle respecte la décentralisation des pouvoirs au niveau des écoles;

b) elle prévoit des mécanismes qui assurent la convergence des pouvoirs et des forces décentralisées vers la poursuite d'objectifs communs à toutes les écoles;

c) la convergence des forces vers la poursuite d'objectifs communs n'empêche pas les écoles de se donner des modes d'action et des objectifs propres;

d) elle prévoit des mécanismes d'aide et de support aux écoles afin qu'elles puissent atteindre plus efficacement leurs objectifs;

e) elle prévoit des mécanismes qui permettent aux individus attachés à une école ou en relation avec elle d'influencer les individus ou les groupes qui prennent des décisions qui les impliquent".

Programme #2: définition des rôles

Objectif

"Compte tenu de la procédure de gestion acceptée par les commissaires, définir les rôles suivants:

a) conseil des commissaires

b) comité exécutif

c) directeur général

d) directeur de service

e) directeur d'école

f) concierges et maintenance

Les rôles devront être définis de telle sorte que:

1) ces rôles permettent aux individus d'utiliser d'une manière optimale leurs habiletés et connaissances;

2) ces rôles permettent aux individus de se réaliser;

3) ces rôles soient définis clairement;

4) ces rôles soient situés dans l'organisation par rapport aux autres rôles;

5) la définition et la situation du rôle soient connues et acceptées par la majorité des personnes qui auront à les jouer et les autres".

Programme #3: perfectionnement

Objectif

"Rendre les directeurs de service et les directeurs d'école capables d'entrer efficacement en relation d'aide avec leur subalternes, leurs collègues et leurs supérieurs".

Programme #4: procédurier

Objectif

"Augmenter la disponibilité des directeurs de service et les directeurs d'école".

Programme #5: efficacité des directeurs

Objectif

"Augmenter l'efficacité des directeurs de service et des directeurs d'école".

Programme #6: conseil des commissaires

Objectif

"Augmenter l'intensité et la qualité du rôle du conseil des commissaires dans les prises de décision importantes".

Objectif #2: l'information

Programme #7: cueillette d'informations

Objectif

"Mettre sur pied un mécanismes structuré de cueillette et de classification des documents de la commission scolaire afin de faciliter une utilisation optimum des informations qu'ils contiennent".

Programme #8: réseau de diffusion

Objectif

"Mettre sur pied un réseau de diffusion de l'impression".

Programme #9: information-projet

Objectif

"Diffuser l'information sur les décisions, les procédures administratives, les rôles et le français".

Objectif #3: le français (règlement #7)

Objectifs généraux

"Pour solutionner nos problèmes de français, nous nous proposons d'atteindre les objectifs suivants:

1.1 redonner aux enseignants une structure minimum qui leur aide tout en leur donnant la latitude d'avoir une école qui réponde aux besoins de leur milieu. Cette structure doit leur permettre de savoir où ils vont et les sécuriser.

1.2 Assurer un minimum de cohérence de l'enseignement du français au niveau de la commission.

1.3 Assurer la cohérence de l'enseignement du français d'un degré à l'autre dans chaque école.

1.4 Assurer aux enseignants un minimum d'aide dans l'utilisation de moyens susceptibles d'améliorer chez les écoliers l'usage du français comme moyen de communication".

Programme #10: mécanismes de lecture

Objectif

"Elaborer un programme minimum de contenu des mécanismes de lecture".

Programme #11: notions grammaticales

Objectif

"Mettre à la disposition des écoles, pour le deuxième cycle, un programme minimal de notions grammaticales que les élèves devraient appliquer dans leur expression orale et écrite".

Programme #12: modèle pédagogique

Objectif

"Chaque école définit son modèle pédagogique.

Par modèle pédagogique, on entend:

1) la philosophie de l'éducation;

2) le style pédagogique;

3) les objectifs;

4) les moyens d'action".

Programme #13: support pédagogique

Objectif

"Rendre les écoles capables de fournir à l'enfant:

1) les occasions et les moyens de développer sa personnalité, ses habiletés (milieu riche);

2) les occasions et les moyens d'acquérir et développer des méthodes, des techniques d'approche et d'investigation de l'univers qui l'entoure (apprendre à apprendre);

3) les occasions et les moyens de développer ses habiletés à communiquer par tous les moyens à sa disposition".

Programme #14: règlement-cadre

Objectif

"Elaborer un règlement-cadre de l'enseignement du français".

6) Système de gestion par objectifs

La direction par objectif (D.P.O) et un système de gestion sont deux choses différentes. Cependant, la DPO affectera la mise en place d'un système de gestion qui devra en prendre la couleur. D'autre part, la mise en place de la DPO affecte la façon d'aborder un budget qui sera distribué en fonction des priorités choisies et centré sur les extrants plutôt que sur les intrants.

Il est maintenant facile de comprendre pourquoi la mise en place du système de gestion a polarisé toutes les énergies et s'est présenté comme le fil conducteur et le lien entre les objectifs de l'année 1974-75.

La C.S. Morilac a mis en place un système de gestion. Il se veut par objectifs. Il faudra donc aborder comme tel ce système de gestion par objectifs et réserver une autre section pour le budget décentralisé (qui suit normalement un tel type de gestion).

Notons immédiatement que la C.S. Morilac accepta de faire partie d'un groupe de commissions scolaires pilotes pour l'implantation d'un système de gestion par objectif. M. Yves Rheault de la D.G.E.E.S. est responsable de l'équipe du ministère. Nous y revenons plus tard en abordant la présence des gens de l'extérieur(1).

Dès le début de la formation de Morilac, le directeur général avait donné comme objectif à long terme la mise en place d'un système d'administration par objectifs. En juin 1975, c'est chose faite. Voyons l'origine et les étapes de cette idée, les attentes face à la DPO, le calendrier d'implantation, les résultats actuels et escomptés puis l'impact dans la commission scolaire.

---

(1) p. 158.

a) Origine et étapes

L'idée de l'implantation de la DPO remonte bien avant la formation de la C.S. Morilac. Elle est le fruit de cours suivis par le directeur général et il y a 5 ou 6 ans de la Mission des projets expérimentaux du Ministère de l'Education. Le directeur général avait participé aux stages S.E.M.E.A. et la relance du projet regroupait les enseignants et les faisait fonctionner par objectifs.

Dès 1970-71, alors que M. Bernard Desruisseaux était directeur général des écoles, il avait regroupé les 130 enseignants du secteur pour un stage de deux (2) jours sur les objectifs et une autre journée un mois plus tard. L'expérience n'eut que peu de fruits en dehors de Valcourt et Windsor car les directions des autres écoles avaient une charge d'enseignement et n'embarquaient pas. Les écoles de Valcourt et Windsor formèrent des équipes pour travailler sur les programmes de français, de mathématiques et d'anglais.

En 1971-72, M. Desruisseaux donne des objectifs aux écoles. L'année suivante, il demande aux écoles de se fixer des objectifs pour être discutés par la suite. Les objectifs n'étaient pas précis. Au cours de l'année, le Ministère octroya des sommes d'argent pour les sports et loisirs. Il fut décidé que cet argent serait distribué entre les écoles qui présenteraient des projets avec des plans d'action précis correspondant à des objectifs valables. Deux écoles ne présentèrent pas de projets.

L'expérience ne fut pas reprise en 1973-74 en raison des difficultés créées chez les commissaires du fait que deux écoles n'avaient pas eu part au partage. L'engagement d'un conseiller en éducation physique prenait d'autre part la majorité du budget.

Cependant, l'idée de procéder par objectifs ne fut pas abandonnée. La Grosse Machine permit à tous les gens du milieu scolaire de se roder au mécanisme de la DPO. L'expérience acquise allait permettre l'implantation du système de gestion par objectifs en 1974-75.

b) Attentes face à la gestion par objectifs

Les attentes pourraient se résumer à l'expression: "savoir où l'on va". Savoir où l'on va:

- dans les programmes d'enseignement

Les professeurs faisaient leur possible en suivant leur manuel scolaire mais ne connaissaient pas ce qui précédait ni ce qui suivait ni où s'insérait les notions qu'ils transmettaient aux étudiants. Le travail par objectifs allait les forcer à travailler ensemble et par le fait même:

-- à voir l'ensemble du programme;

-- à procéder à un nouveau découpage de la matière;

-- à s'entendre sur les objectifs poursuivis;

-- à obtenir une plus grande efficacité à tous les niveaux en voyant la matière "plus rondement";

-- à donner de la sécurité aux professeurs de tous les niveaux par une mesure plus précise de l'output.

- dans la conception de l'école

La détermination du projet éducatif aidera le milieu scolaire à choisir l'école organique centrée sur l'en-

fant, sur le progrès continu et à démêler l'école organique de l'école mécanique que l'on a connue dans le passé.

Cette conception de l'école sera le fruit de tout le milieu scolaire dans le travail d'élaboration des objectifs.

- dans l'affectation des ressources budgétaires

Lorsqu'il est question de la DPO, du PPB, il est aussi question de la rationalisation des choix budgétaires (RCB). Les objectifs et de l'organisation et des unités administratives sont précisés. L'affectation des ressources tient compte des priorités. L'étape "évaluation" permet de contrôler les résultats donc de se situer du côté des extrants, des résultats obtenus plutôt que du côté des intrants comme ce fut pratiquement toujours la coutume.

Une dernière attente, et qui n'est pas la moindre, serait d'obtenir une plus grande satisfaction chez tous les gens du milieu scolaire. Ceci nous l'obtiendrons à plus ou moins longue échéance car les gens se sentiront un rouage important, utile, nécessaire pour la bonne marche de toute l'organisation.

c) Calendrier d'implantation

Une volonté ferme, une démarche planifiée, des objectifs précis ont permis à la C.S. Morilac de réunir en quelques mois ce qu'on leur avait prédit ne pouvoir être mis en place que dans une démarche de près de deux ans. Voici le calendrier d'implantation et les autres problèmes à résoudre parallèlement à l'échéancier soumis.

Calendrier de l'implantation du système de gestion pour 1975

Etapes	Echéance finale: 1975
I Etablissement des priorités 1975-76	
II Analyse de la situation	
Assignation des objectifs	
Allocation des ressources aux unités administratives	18 février
III Analyse de la situation	
Formulation des objectifs au niveau des unités administratives	4 mars (école) 18 mars (autres)
IV Négociation des objectifs	1er avril
V Etablissement des plans d'action	
Inventaire des moyens Choix des moyens Allocation des ressources	6 mai
VI Allocation des ressources au niveau de la commission	21 mai
VII Analyse et acceptation du budget par le conseil des commissaires	27 mai

Autres problèmes à résoudre
parallèlement à l'échéancier soumis

I Information du personnel enseignant et de soutien

II Etablir le projet éducatif

III Définir le nombre d'activités touchées par l'implantation du système en 1975-76

IV Mécanismes d'allocation des ressources aux unités administratives

V La préparation des forces opérationnelles et des responsables d'unités administratives à la réalisation des étapes

VI L'instrumentation

VII La codification budgétaire

d) Le système de gestion en lui-même

Il serait intéressant d'inclure ici le texte complet du système de gestion. Ceci correspondrait au plaisir ressenti lors de l'étude qui en a été faite. Cependant, il faudra se borner à donner la table des matières, les changements apportés par le système de gestion et ses caractéristiques. Le lecteur avisé et curieux intellectuellement retournera sûrement à l'original.

d.1 La table des matières

Le système de gestion se présente ainsi:

1.0 Définitions
2.0 Le système et ses caractéristiques
3.0 La démarche triennale

3.1 Identification des besoins prioritaires
3.2 Revision des objectifs et des politiques
3.3 Revision des plans d'action
3.4 Sélection des alternatives
3.5 Répartition des ressources
3.6 Exécution et contrôle
3.7 Evaluation

4.0 La démarche annuelle

4.1 Revision des objectifs
4.2 Allocation provisoire des ressources
4.3 Revision des plans d'action
4.4 Sélection des plans d'action
4.5 Répartition des ressources
4.6 Exécution et contrôle
4.7 Evaluation

5.0 Projets

6.0 Structure de programmes

6.1	Niveau I:	les secteurs de programmes
6.2	Niveau II:	les programmes
6.3	Niveau III et IV:	sous-programmes et éléments de programme

7.0 Les politiques

8.0 Les unités administratives

9.0 Allocation des ressources

9.1 Démarche générale
9.2 Mécanismes et règles de partage de l'assiette entre les unités administratives

10.0 Assignation des objectifs aux unités administratives par la direction générale

d.2 Les grands changements apportés par le système de gestion

1) "Le système de gestion détermine qui va être l'interprète du bien de l'enfant

Pour tout le personnel, c'est là un changement profond dans notre manière de penser.

Jusqu'à aujourd'hui, l'idéal à atteindre était d'avoir une pédagogie à la fine pointe du progrès se disant que si on utilisait les méthodes d'enseignement les plus modernes, on obtiendrait nécessairement les meilleurs résultats possibles. Les interprètes du bien de l'enfant étaient souvent les théories et les méthodes nouvelles.

A partir de maintenant, ce qui va nous guider, l'interprète officiel du bien de l'enfant ce sera la volonté des parents exprimée par le conseil des commissaires.

Ce qui signifie que toute la commission scolaire devra se mettre plus à l'écoute des parents.

2) Le système de gestion centre toutes les activités de la commission scolaire sur la pédagogie

Le fondement de toutes les activités de la commission scolaire, c'est le projet éducatif. Une activité aura sa raison d'être en autant qu'elle contribuera à la réalisation du projet éducatif. Tout est centré sur la pédagogie et l'administration n'existe qu'en fonction des services qu'elle offre à la pédagogie. Par le nouveau système de gestion, l'école devient le centre de toutes les activités de la commission scolaire.

3) Le système de gestion définit clairement le pouvoir des gens

Chacun, par le nouveau système de gestion, peut identifier à quel moment il sera consulté et à quel moment il participera à la prise de décision. Le système de gestion généralise la participation à toutes les étapes de l'élaboration d'un projet.

Aussi, par sa structure de programmes, le système de gestion identifie clairement les responsabilités au sein de la commission scolaire.

4) Le système de gestion donne au personnel une liberté dans le choix des moyens d'action

Si ce sont les parents qui ont le pouvoir de déterminer les priorités, les orientations à prendre et le projet éducatif à réaliser, c'est le personnel qui a le pouvoir de décider par quels moyens, par quelles stratégies les objectifs seront atteints.

Le système de gestion clarifie la situation à ce niveau-là autant pour les parents que pour le personnel.

5) Le système de gestion oriente la commission scolaire vers les résultats à atteindre

A l'avenir, les écoles vont répondre non pas à des méthodes qu'elles utilisent, mais des résultats qu'elles ont atteints. On ne demandera pas quelle méthode l'école utilise, mais quel résultat elle atteint. Jusqu'ici, on était souvent centré sur les moyens; à partir de maintenant, on va se centrer sur les objectifs à atteindre, sur les résultats des enfants.

6) Le système de gestion rend tout le monde solidaire

Dans le système de gestion, la direction de l'école répond de l'atteinte des objectifs au nom de toute l'école

et le résultat final dépend de l'action successive des enseignants de chacun des groupes d'âge et non seulement de l'action du dernier enseignant qui a enseigné à l'enfant.

Mme X qui enseigne en 2ème année n'aura pas à répondre au directeur général des résultats de l'enseignement donné dans sa classe, elle en répondra à son directeur d'école qui lui, répondra à la direction générale des objectifs de l'école. La direction générale, elle, devra répondre aux commissaires de l'atteinte des objectifs de la commission scolaire". (1)

d.3 Les caractéristiques du système de gestion

La C.S. Morilac a résumé, dans le système de gestion, tout ce qu'elle est, ce qu'elle veut pour les étudiants dont elle a la responsabilité. Le système de gestion est une élaboration des concepts de transparence, de perméabilité et de solidarité que le directeur général demandait à la commission scolaire lors du lancement de la G.M. en janvier 1974. Les caractéristiques du système de gestion (section 2.0 du document) nous permettent de déceler la conception de l'homme, la pensée des relations entre les hommes, la conception de l'organisation et du rôle des personnes qui y oeuvrent.

Les caractéristiques du système de gestion sont ainsi énoncées:

"Il est centré sur l'enfant.

C'est le projet éducatif qui justifie l'existence des programmes et qui en détermine la nature.

---

(1) La Brèche, vol. 1, #6, p. 5-6.

Il favorise l'entraide.

Chaque responsable peut toujours avoir recours à une force opérationnelle ou à une unité de support pour l'aider dans sa tâche.

Il favorise l'implication des personnes.

Chaque personne est responsable d'un champ d'activités et jouit d'une liberté suffisante pour mettre à profit son initiative.

Il favorise la solidarité du personnel.

Le système met le personnel en relation d'interdépendance.

La direction générale après consultation de tout le personnel s'engage en leur nom à réaliser le projet éducatif.

La direction de chaque unité administrative, après consultation de son personnel, s'engage en leur nom à réaliser les programmes qu'ils se sont tracés".

e) Résultats actuels et escomptés

Le directeur général nous assure que les objectifs poursuivis dans l'implantation du système de gestion par objectifs seront atteints et même dépassés dans un avenir prochain. Déjà actuellement, suite à la G.M. et au travail de l'année en cours, il est possible de le constater.

e.1 Résultats actuels

Les résultats actuels ne sont pas fulgurants mais il est possible de constater que les relations entre directeurs de service professionnels et directeurs d'école ont été ouvertes. Il faudra que le processus descende à la base.

Il favorise l'entraide.

Chaque responsable peut toujours avoir recours à une force opérationnelle ou à une unité de support pour l'aider dans sa tâche.

Il favorise l'implication des personnes.

Chaque personne est responsable d'un champ d'activités et jouit d'une liberté suffisante pour mettre à profit son initiative.

Il favorise la solidarité du personnel.

Le système met le personnel en relation d'interdépendance.

La direction générale après consultation de tout le personnel s'engage en leur nom à réaliser le projet éducatif.

La direction de chaque unité administrative, après consultation de son personnel, s'engage en leur nom à réaliser les programmes qu'ils se sont tracés".

e) Résultats actuels et escomptés

Le directeur général nous assure que les objectifs poursuivis dans l'implantation du système de gestion par objectifs seront atteints et même dépassés dans un avenir prochain. Déjà actuellement, suite à la G.M. et au travail de l'année en cours, il est possible de le constater.

e.1 Résultats actuels

Les résultats actuels ne sont pas fulgurants mais il est possible de constater que les relations entre directeurs de service professionnels et directeurs d'école ont été ouvertes. Il faudra que le processus descende à la base.

La décentralisation à partir de la tête obligera les directions d'école à la réaliser au niveau de l'école. Comme le mouvement est officiellement mis en place, il ne pourra que se répercuter vers la base. Le processus est bien amorcé.

Les professeurs ont déjà été stimulés par les objectifs. Ils ont même commencé à les dépasser. Ils se sentent plus solidaires car ils réalisent qu'ils ont une tâche commune à accomplir. Un plus grand contrôle s'exerce sur l'acte pédagogique lui-même. Des liens ont été noués entre les professeurs d'une année à l'autre et la fin d'année permet de voir des professeurs de niveaux différents coordonner leur travail en prévision des matières qui seront à voir dès septembre.

e.2 Résultats escomptés

"Nous souhaitons un dynamisme et un renouvellement constant. Nous désirons un système qui évitera la sclérose, nous centrera sur l'essentiel par la fixation d'objectifs majeurs et nous permettra de discuter de pédagogie tout en assurant une grande efficacité administrative". Tels sont les propos du directeur général.

Des principaux aimeraient:

-- que soit détruit l'esprit de clocher en prenant conscience que le travail personnel s'inscrit dans un ensemble;

-- que le cloisonnement entre les professeurs disparaisse;

-- que certains enseignants atteignent à plus d'efficacité.

Toute fonction tire sa raison d'être soit directement soit indirectement du projet éducatif.

Il est démocratique.

Ce sont les commissaires élus qui déterminent le projet éducatif et qui en répondent auprès de la population.

Il est décentralisé.

Chaque école adapte le projet éducatif à son milieu en fixant à ses programmes des objectifs concrets qui tiennent compte à la fois des attentes des parents et du projet éducatif global.

Chaque école détermine elle-même les plans d'actions susceptibles d'atteindre les objectifs.

Elle répartit elle-même les ressources disponibles entre les programmes dont elle est responsable.

Il est participatif.

La population et le personnel participent par voie de consultation à l'élaboration du projet éducatif.

Les parents et le personnel participent par voie de consultation à la concrétisation du projet éducatif en objectifs de programmes.

Le personnel participe par voie de cogestion à l'élaboration et au choix des plans d'action.

Le personnel participe par voie de cogestion à l'allocation des ressources.

Il est rationnel.

Le système suit la démarche rationnelle de solution de problème.

f) Impact de l'implantation dans la commission scolaire

De façon générale, la mise en place de la DPO a changé la façon d'aborder les problèmes. Evidemment, cela dépend de chacune des composantes.

Les commissaires appuient et voient le progrès possible même s'ils sont plus ou moins embarqués. Ils devraient l'être lors de la définition du projet éducatif puisqu'avec le budget c'est leur responsabilité la plus importante. Les commissaires auront à se centrer sur l'enfant, d'ailleurs comme toute la commission scolaire.

Les parents sont satisfaits car ils voient et participent à l'allocation des ressources. Les budgets des comités d'école ont diminué depuis que les parents ont constaté que les sommes demandées étaient prises à même les budgets consacrés à leurs enfants. Ce nouveau système développe une responsabilité sociale.

Les professeurs ne sont plus les mêmes car ils expliquent différemment leurs échecs. Ils sont conscients que l'école en entier doit atteindre ses objectifs. Ce nouveau système de gestion met de la cohérence dans le milieu scolaire, coupe les demandes folichonnes et permet aux enseignants de partir en sécurité pour les vacances d'été car leur année est déjà planifiée.

Les principaux semblent emballés même si certains ont de la difficulté à comprendre le processus.

7) Budget décentralisé

La décentralisation du budget est une conséquence directe et nécessaire dans un système de gestion dont les objectifs sont choisis et négociés entre les différentes unités administratives (la commission scolaire en possède quatorze). En effet, la responsabilité d'un secteur d'activité va de pair avec une responsabilité correspondante au niveau du budget. Il doit y avoir une liberté budgétaire pour l'atteinte des objectifs choisis.

La décentralisation du budget peut se faire sans la DPO tout comme la DPO peut être mise en place sans argent pour les projets. Mais dans le domaine qui nous intéresse, l'expérience nous apprend qu'il faut la présence des deux pour que ça puisse donner et porter des fruits. Tel est l'avis du directeur général de Morilac.

a) Historique

Lorsque M. Bernard Desruisseaux était directeur général des écoles, il était déjà question de décentralisation. Le processus n'avait jamais rejoint le domaine financier à cause de la bicéphalie qui était en place à Windsor. Cependant, M. Guy Létourneau avait réussi une décentralisation des budgets au niveau des matières et des cours dans la C.S. de Valcourt.

Avec la formation de Morilac, l'idée fait son chemin. Le rapport annuel du directeur général (1972-73) propose l'instauration d'un système de gestion par objectifs et la mise en place d'un budget travaillé, élaboré à partir des objectifs.

La formule semble indispensable au directeur général. Il la suggère car d'après lui "elle est nécessaire pour que le conseil des commissaires joue pleinement et réellement son rôle de conseil d'administration"(1). Il ajoute:

> "Cette opération est aussi nécessaire pour éviter que la commission ne se désagrège en multitudes de petites commissions. Nous avons décentralisé à un point tel que nos écoles sont en train de dépasser le cap de l'autonomie pour atteindre celui de l'indépendance. La démocratie est en train de se transformer en anarchie"(2).

Voici les règles qui doivent gouverner ce budget de travail.

1- "L'élaboration du budget est une tâche collective qui doit exiger la participation des commissaires, du directeur général, des cadres, des directeurs, des professionnels enseignants et non-enseignants, du personnel de soutien et des parents.

2- C'est une opération de planification qui doit se dérouler durant la presque totalité de l'année.

3- C'est une opération décentralisée qui tient compte des situation particulières et des besoins propres à chaque école dans la détermination des objectifs et l'élaboration des stratégies.

4- C'est en même temps une opération de coordination et de concertation sous la direction de l'administration générale de tous les éléments constitutifs de la commission en vue de poursuivre des buts communs fixés collectivement"(3).

---

(1) Rapport annuel 1972-73, page 9-6.
(2) Idem, p. 9-6.
(3) Idem, p. 9-3.

d) Résultats actuels et escomptés

d.1 Résultats actuels

Le travail, au plan de la décentralisation du budget, s'est effectué à l'aide de "task forces". Des grosses équipes sont fractionnées tout comme le travail à faire. Ceci facilite l'attitude "centré sur la tâche" et développe chez les participants une confiance, une assurance, un intérêt dûs à l'obtention de résultats à court terme.

Les enseignants comprennent mieux maintenant le fonctionnement de la commission scolaire et de l'école dans l'administration des budgets. La décentralisation a réveillé chez les enseignants, dans l'exercice de leur travail, une imagination, une disponibilité qui rend possible la substitution d'un produit par un autre, de beaucoup, moins dispendieux et réduit la quantité globale de matériel autrefois obligatoire pour assurer un fonctionnement minimum. Les professeurs s'habituent peu à peu à une gestion beaucoup plus éclairée et productive des argents disponibles.

d.2 Résultats escomptés

Nous atteindrons ce que nous voudrons. La réussite au plan de la pédagogie est actuelle. Il en sera de même au niveau de l'équipement. Evidemment, les cadres devront jouer, à cette première étape d'implantation, les rôles de conseiller, de formateurs, de "préparateurs", d'aide car les directions d'école n'ont commencé à accepter cette éventualité que depuis peu. Tout cela se tassera d'ici deux à trois ans. Tel est l'avis du directeur général.

Dès 1974-75, à la responsabilité sur le plan pédagogique acquise depuis quelque temps, on ajoute la maintenance et l'équipement. La DPO confirme la responsabilité des directeurs d'école et du même coup entraîne l'addition de ces nouvelles responsabilités.

b) Attentes face au budget décentralisé

L'attente la plus sérieuse semble être celle qui désire que la C.S. Morilac puisse offrir, dans des écoles personnalisées, une éducation répondant aux besoins de chaque milieu.

La seconde attente touche aux achats. On voudrait que les achats soient les plus rationnels possibles et que chacun ait ce qu'il lui faut selon ses propres besoins et dans les plus brefs délais.

Les principaux ajoutent que le partage puisse se faire de façon plus équitable, que les gens vivent honnêtement en employant leurs possibilités monétaires et que chacun puisse atteindre à une indépendance dans l'emploi des fonds sans être pénalisé par un emploi impliquant une dilapidation dans une autre école. Un autre principal s'attend à ce que les objectifs soient atteints en profondeur et que les enseignants s'habituent à planifier à l'avance et à devenir plus responsables.

c) Implantation

Etant donné que l'implantation du budget décentralisé est en étroite relation avec l'implantation du système de gestion, on peut retracer les étapes dans la section précédente.

d) Résultats actuels et escomptés

d.1 Résultats actuels

Le travail, au plan de la décentralisation du budget, s'est effectué à l'aide de "task forces". Des grosses équipes sont fractionnées tout comme le travail à faire. Ceci facilite l'attitude: "centré sur la tâche" et développe chez les participants une confiance, une assurance, un intérêt dûs à l'obtention de résultats à court terme.

Les enseignants comprennent mieux maintenant le fonctionnement de la commission scolaire et de l'école dans l'administration des budgets. La décentralisation a réveillé chez les enseignants, dans l'exercice de leur travail, une imagination, une disponibilité qui rend possible la substitution d'un produit par un autre, de beaucoup, moins dispendieux et réduit la quantité globale de matériel autrefois obligatoire pour assurer un fonctionnement minimum. Les professeurs s'habituent peu à peu à une gestion beaucoup plus éclairée et productive des argents disponibles.

d.2 Résultats escomptés

Nous atteindrons ce que nous voudrons. La réussite au plan de la pédagogie est actuelle. Il en sera de même au niveau de l'équipement. Evidemment, les cadres devront jouer, à cette première étape d'implantation, les rôles de conseiller, de formateurs, de "préparateurs", d'aide car les directions d'école n'ont commencé à accepter cette éventualité que depuis peu. Tout cela se tassera d'ici deux à trois ans. Tel est l'avis du directeur général.

e) Impact de l'implantation

e.1 Chez les commissaires

Les commissaires ont donné peu de réactions à l'occasion de l'implantation de ce budget décentralisé. Ils croyaient les principaux incapables de réaliser cela et craignaient aussi de les voir se tourner du côté de l'administration plutôt que du côté de la pédagogie. Mais le directeur général le notait, "il y a une cohérence dans tout cela, car nous administrons la pédagogie".

Ce nouveau budget a aussi rendu possible et acceptable une plus grande participation des comités d'école. Les commissaires ne se sentent plus capables à eux seuls d'interpréter toute la réalité.

e.2 Chez les cadres

Les cadres du siège social se sentent actuellement mal à leur aise. Les changements récents ont transformé les lignes de force au sein de la commission scolaire. Il n'est pas facile de passer de "line" à "staff" c'est-à-dire de se voir, de s'accepter et d'agir de façon consciente et permanente comme conseiller. Le support est essentiel mais comment l'offrir?

Les cadres savent théoriquement qu'à la longue ils gagneront en prestige et en pouvoir mais entre temps, il est difficile d'accepter que les principaux puissent apprendre par essai et erreur.

e.3 Chez les principaux

Au départ, c'était beaucoup plus que ce que les principaux étaient prêts à accepter. L'inconnu les effrayait. Ils apportent les remarques suivantes:

--- en terme de prévisions face aux aléas c'est "ben solide" mais c'est une mesure susceptible de brimer la créativité, la spontanéité en cours de route;

--- le travail énorme que cela a demandé pour la routine et la solution des problèmes majeurs demeure insécurisant;

--- c'est désemparant que de se voir face à l'assiette globale où il faudra tous puiser. On a peur de guets-apens.

Cependant, ils ajoutent:

--- certains sont heureux du pouvoir et de l'autorité que cela accorde;

--- ça donne une sécurité face à l'argent qui me revient. Je ne suis pas atteint, dans mon école, par des dépenses inacceptables ailleurs;

--- ça conduit à une gestion budgétaire beaucoup plus efficace car tous surveillent le budget, l'administrent et voient à une meilleure répartition pour un meilleur fonctionnement et de meilleurs services pour l'école.

Au demeurant, les effets positifs ont vaincu toutes les résistances.

II- LES PERSONNES

L'ouverture avec laquelle les gens de Morilac parlent de leurs difficultés, relations, réactions et personnelles et de groupe, ensemble et avec les gens de l'extérieur, permet d'écrire une section du type de celle qui suit. De toute façon, il n'y a que peu de choses nouvelles pour eux. Ce qui y est écrit peut se retrouver dans les documents officiels ou fait l'objet d'échanges avec le personnel du centre à l'occasion des pauses-café.

1- LE DIRECTEUR GENERAL

M. Bernard Desruisseaux découvrait peu à peu que son travail de psychologue tournait en rond car il n'était pas à un niveau où la solution des problèmes pouvait se faire. Son travail comme il le ressentait, n'était que passager et ne pouvait s'exercer qu'auprès des étudiants alors que les problèmes qu'il essayait de résoudre étaient inscrits dans le système scolaire lui-même au niveau des enseignants et des directions d'école. Le discours de lancement de la G.M. l'exprime clairement.

A- Ce qu'il est

Le directeur général de Morilac se veut un ouvrier de la gestion, un technocrate prudent, habile, mais aussi limité. Il est prudent et son flair lui permet de prévoir ce qui va arriver de sorte qu'il peut apporter des corrections et prévoir les coups. "Je suis collé aux gens avec qui je vais travailler et je les saisis dans le non verbal sur lequel je me repenche par la suite". Il est habile dans l'exécution de son travail comme d'autres le sont dans des domaines qu'ils aiment. Je ne travaille pas tant que cela, avoue-t-il, puisque je suis le seul directeur général de la région à prendre six semaines de vacances dont cinq au coeur de l'été.

J'arrive au bureau à 9.30 heures et je prends les jours de congés dont j'ai besoin. Mais les gens de son milieu de travail remarquent qu'il produit à une allure effarante et qu'il peut donner des sommes surprenantes de travail. Il dit: "je ne travaille pas tellement que cela... c'est mon "thrill". Peut-être est-ce la réponse? Il libère, dans son travail, un surplus d'énergie comme d'autres le font dans les sports ou ailleurs. Il veut aussi garder le droit de faire des erreurs et de dire "on s'est fourré". "Ce sera dangereux lorsque je devrai cacher mes erreurs".

Dans tout travail, il vise à l'efficacité. Pour lui, le travail des secrétaires est aussi important que le sien et il tient à ce qu'on le multiplie le moins possible. Il est facile d'engendrer du travail en supervisant et en s'informant continuellement de la progression d'un dossier, en confiant un travail semblable à plusieurs: "nous ne sommes pas quatre à faire le même travail, la vérification ne se fait que lorsque le travail est complété". L'efficacité est augmentée du fait que tous peuvent se pencher sur n'importe lequel travail (même ramasser des feuilles autour d'une table) et qu'il est normal de dire: "je n'ai pas de travail, y a-t-il quelque chose à faire?".

M. Desruisseaux confie qu'il est extrêmement difficile de recaser un ancien directeur général. Il est à peu près impossible de le garder dans le même milieu à cause de la rétrogradation que cela implique et de la difficulté de trouver un poste approprié. Par ailleurs, les postes, dans le domaine scolaire, sont difficiles à trouver car cette éventualité n'a pas été prévue par le M.E.Q. Pour sa part, il aimerait être consultant pour les organisations, donner des cours à l'université et peut-être poursuivre des études au niveau du doctorat.

B- Principes d'action

Les personnes de son équipe sont toujours à la limite de leurs capacités. Ils en sont fiers parce que le tout donne des résultats. Cette énergie fournie dans le travail ne semble pas vider les cadres (ils paraissaient moins fatigués en fin d'année qu'aux mois de novembre-décembre) parce que leur travail est épanouissant, qu'ils sont très motivés et qu'ils travaillent sereinement. Ils demandent au directeur général: "... et puis quand on aura fini cela, qu'est-ce qu'on va faire d'autre?"

A mon avis, ce qui rend tout cela possible c'est le fait que le directeur général a mis de l'avant ce que Rensis Likert décrit comme étant le système 4[1], bâti à partir de la théorie Y de McGregor et dans lequel on trouve tous les éléments de la théorie de Gibb[2] sur le développement des individus dans les groupes.

C- Pensée à long terme

M. Desruisseaux notait qu'un directeur général doit toujours être deux ou trois ans en avant de son organisation et la tirer à lui. Il doit voir loin en terme de prévision mais tout ne doit pas être planifié de sorte qu'il puisse y avoir un dialogue interactif. "J'influence mes gens sur ce qui se fera dans trois ans, eux le font sur ce qui se fera demain. Le comment doit être adapté à mes gens. Aux gens qui me demandent comment faire telle ou telle chose, je donne des principes généraux. Les gens agissent avec ce qu'ils sont".

---

(1) Rensis Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, Montréal, Gauthier-Villars, 1974, 264 p.

(2) p. 29-33.

Le directeur général note qu'il ne fait pratiquement que de la planification à long terme. "Je n'ai rien à faire des grandes journées... je m'assois et je pense".

Déjà, le travail des années futures est prévu. Le système de gestion a rendu routine un travail que certains considéreraient comme étant à moyen terme.

L'année 1975-76 en sera une de réflexion. Dans deux ans, nous aurons une autre C.H. qui portera sur les attentes du projet éducatif (septembre-octobre-novembre 1977). Il faut que ce soit préparé pour que les gens donnent une opinion sérieuse sur le projet éducatif. A cet effet, des sous-programmes ont été prévus pour 1975-76 auprès des commissaires, des parents, du personnel.

Le document de la C.E.Q. (1er mai 1975) est, de l'avis du directeur général, arrivé pour la C.S. Morilac quelques années trop tôt. C'aurait cadré parfaitement lors de la consultation sur le projet éducatif. Présenté de façon très concrète, il aurait été possible d'échanger avec les parents et de faire surgir les difficultés concrètes.

D- Relations

Dans ses relations avec les autres, le directeur général avoue qu'il n'aime pas perdre la face. Aussi, pour éviter les conflits, a-t-il pris l'habitude de considérer qu'il faut une voie acceptable à la fois pour l'autre comme pour lui. Personne ne doit perdre la face. Ne jamais poser les dilemnes dans les termes "c'est ta tête ou la mienne". Il est nécessaire d'agir face à l'autre pour lui permettre de vivre.

Cette attention à l'autre est loin d'être de la faiblesse car tout se dit et tout doit être dit à la personne concernée dans la C.S. Morilac. Comme il le dit, le placotage est érigé en système chez-nous mais ce qui est dit en petits groupes au sujet de quelqu'un est répété tel quel à la personne concernée. Cette attitude fut et continue à être surprenante, parfois désarmante pour les non-initiés.

1) Avec les commissaires

Depuis le début de la formation de Morilac, les relations avec les commissaires ont été profondément transformées. L'historique de la commission scolaire a permis de le constater. Au début, il y avait des tiraillements causés par la mise en place de la C.S. Morilac. Les cadres représentaient leur "coin". Les commissaires s'adressaient à eux plutôt qu'au directeur général. Mais la cohésion s'est faite entre les cadres, le directeur général a gagné du prestige et les relations ont commencé à s'améliorer du fait que les gens suivaient les lignes d'autorité officielles. Les commissaires se prenaient au départ comme des "ombudsmen" protégeant la population contre les mauvais cadres de la commission scolaire. Ils se faisaient du capital politique sur la tête de leurs cadres.

Actuellement, les relations sont bonnes mais peut-être les moins ouvertes parmi celles avec tous les groupes car c'est le groupe le moins rencontré. Les commissaires sont à la recherche d'un leadership qui les rendraient, eux aussi, fiers de la C.S. Morilac.

Les relations du directeur général aux commissaires se font sur la table. Tout ce qui pourrait se faire autrement est ramené là à la première occasion. Les relations se font strictement au niveau du travail. Le directeur général ne voit pas la nécessité d'être amis avec tous pour tra-

vailler au niveau de l'administration. Au contraire, une attitude différente pourrait engendrer des problèmes dans les rencontres faites au dehors.

Avec les commissaires, il faut un respect mutuel pour que les parties concernées exécutent leur travail et puissent porter un jugement sur ce travail lui-même. Un directeur d'école note que la franchise, la sincérité, l'honnêteté (bien présenter les problèmes sans les farder) du directeur général à l'égard des commissaires est très bonne.

2) Avec les cadres

Le directeur général a toujours défendu les cadres auprès des commissaires. Cette attitude a engendré de la confiance entre les cadres de sorte qu'ils forment maintenant un bloc monolitique qui reconnaît et accepte le leadership du directeur général.

Le fonctionnement de la direction générale permet de constater que les décisions sont prises par l'ensemble des cadres et que les décisions individuelles sont supportées par le directeur général sauf si elles briment les directions d'école on leur enlève une partie de leur autorité.

Le directeur général saisit les cadres tels qu'ils sont et leur demande d'agir en conformité avec leur être profond. Cette attitude facilite les relations avec les cadres en permettant à chacun d'être différent et personnel. La formation antérieure, jointe à ce qu'il est comme personne, permet au directeur général d'agir ainsi avec tous.

3) Avec les principaux

Le directeur général évalue que ses relations avec les directeurs d'écoles sont bonnes. Etant "line", il agit souvent avec certains comme "staff" lorsqu'ils sont ca-

pables de prendre en main cette responsabilité. Mais il sent qu'il est difficile d'aider les principaux. Ce qu'il dit est souvent pris comme étant un ordre.

Le directeur général a peur d'écraser les principaux à cause du prestige et de l'autorité dont il se sent investi. Aussi, lorsqu'il fonctionne individuellement avec eux, préfère-t-il donner des principes généraux quitte à ce que les personnes traduisent à leur façon. La majorité du temps il optera pour une rencontre de groupe où il peut négocier avec l'ensemble. Les forces sont plus égales à ce moment. Ils peuvent s'opposer. De toute façon, le directeur général trouve que les principaux acceptent beaucoup trop facilement ce qu'il propose.

Le directeur général ajoute qu'il accepte les limites des directions d'école, qu'il est tolérant à leur égard.

4) Avec les parents

Le directeur général n'a aucune relations avec les parents si ce n'est par le biais du comité de parents et lors d'invitations dans des comités d'école. Les relations sont ouvertes, franches. Elles sont moins fréquentes, d'individu à individu, que par le passé car les rouages inférieurs sont compris et respectés.

E- Force de la C.S. Morilac

M. Bernard Desruisseaux est la force actuelle de Morilac. Disons, pour replacer le tout dans notre cadre théorique, qu'il est l'agent intégrateur de la C.S. Morilac. Il a la prestance et le leadership nécessaire pour permettre à tous les rouages d'exécuter de façon parfaite leur travail.

Un cadre confiait:

> "Bernard est le véritable responsable de Morilac. Il amène tous les gars à faire leur travail et cela dans un climat de confiance, de sérénité et de paix d'esprit. Le directeur général n'a jamais vidé personne. Il y a du travail à faire et on le fait".

Les chercheurs qui ont procédé à l'évaluation de la G.M. disent:

> "D'après les principaux et professionnels, la décentralisation, le désir de se dépasser, la motivation du personnel, l'esprit d'équipe, le tout coiffé par la logique, la motivation et la capacité d'embarquer tout le monde du directeur général, fait la force de la commission scolaire"(1).

---

(1) Op. cit., p. 210.

2- LES DIRECTEURS DE SERVICE ET LE SECRETAIRE GENERAL

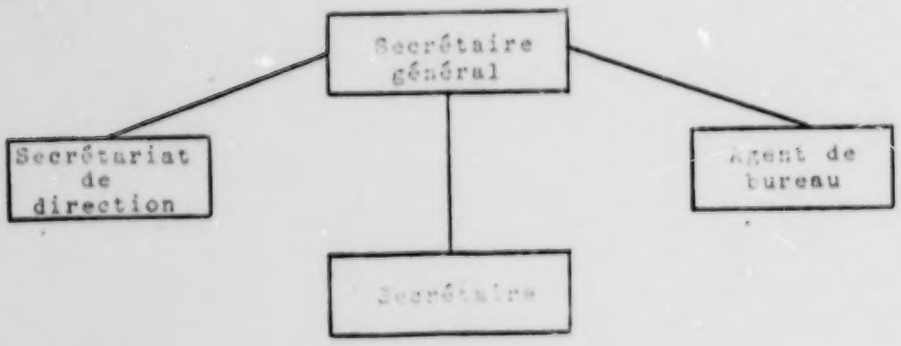
A- Fonctions individuelles

1) Secrétaire général

La grande responsabilité de secrétaire général est de voir à l'information. Il traduit ainsi son travail:

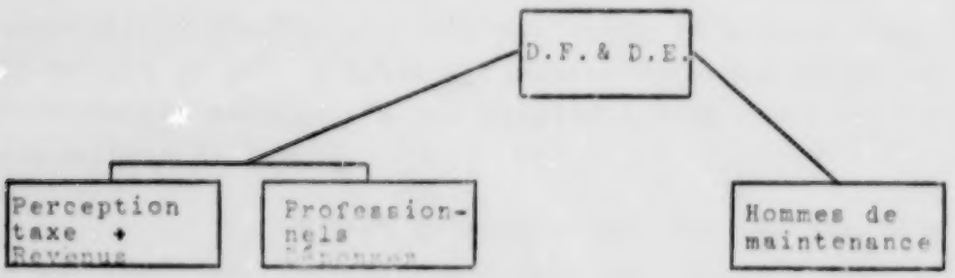
- organisation des réunions, convocations et procès verbaux, suites à donner à certaines décisions;
- organiser et planifier le travail de secrétariat pour les documents officiels de la commission scolaire;
- responsabilité de l'information:
  - cueillette des documents;
  - diffusion des documents;
  - classement et recherche des documents pour faciliter la prise de décision;
  - information publique;
  - relations avec les comités de parents et les comités d'école;
  - tout mandat donné par le directeur général ou la direction générale.

L'organigramme de son service est le suivant:



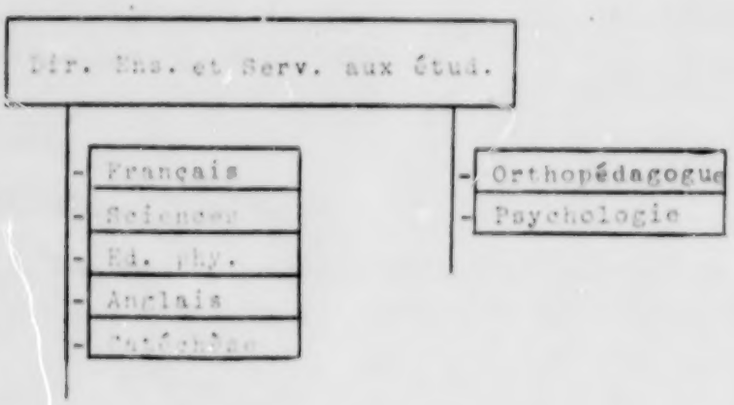
2) Directeur des finances et de l'équipement

Ces deux responsabilités sont cumulées par la même personne. Les collaborateurs du M.E.Q. ont été surpris de constater qu'aucune dépense d'administration n'était encourue pour l'équipement. Le salaire est entré du côté des finances. Le travail d'achats est effectué au niveau des écoles.



3) Directeur de l'enseignement et des services aux étudiants

Les responsabilités reliées à l'enseignement et aux services aux étudiants sont cumulées par une seule personne. Du côté de l'enseignement, le directeur est aidé de conseillers dans différentes matières. Il coordonne le travail de professionnels dans les services aux étudiants.



B- Prise de décision dans leur secteur

En 1974-75, les directeurs de service sont déclarés "staff" dans chacun de leur domaine en regard des directions d'école. Cette nouvelle définition de relations avec les directions d'école ne fut pas facile car elle conservait l'autorité immédiate du directeur général face aux principaux et permettait aux directions d'école d'acquérir un bon prestige du même coup.

De toute façon, à cause de la dimension de la commission scolaire, il était difficile de prendre seul une décision qui allait affecter les autres secteurs de décision. L'initiative personnelle est soumise à tous car tout est la responsabilité de tous.

Il ne faut quand même pas oublier que la structure est basée sur le leadership personnel et, qu'à côté de la structure officielle, il y a l'officieuse qui dépend du pouvoir que l'entourage accepte de donner à quelqu'un. Officiellement, les cadres sont "staff" mais les directions d'école leur accorde souvent un pouvoir de "line".

Les cadres semblent avoir une grande liberté quant à leurs opinions et décisions mais ils doivent tenir compte de l'ensemble et accepter de soumettre leurs idées au bureau de direction où ils auront à les défendre. Il arrive que des décisions soient prises unilatéralement ou des présentations faites comme s'il s'agissait de décisions. Les réactions ne tardent habituellement pas à se produire.

C- Relations

1) Avec les commissaires

Le secrétaire général et les directeurs de services participent aux réunions du conseil et de l'exécutif de

la commission scolaire. Le secrétaire général est responsable de l'ordre du jour. Après avoir énoncé l'item à discuter, si cet item ne relève pas de lui, la parole revient au directeur général qui la garde ou la passe à qui de droit.

Les directeurs de services s'expriment librement mais il n'est pas certain que les commissaires disent tout ce qu'ils pensent. Le travail se fait bien car l'aspect politique ne joue pas si ce n'est que sur des questions à résonnance vraiment politique (cf. emplacement du centre administratif car il y avait là un symbole de pouvoir, de prestige personnel).

Les directions d'école notent que les relations sont bonnes et s'améliorent. Les commissaires se sentaient dégradés par le pouvoir donné au bureau de direction. Actuellement, les commissaires accordent une grande confiance aux cadres car à travers la G.M. et l'implantation du système de gestion, ils ont découvert leur compétence.

2) Avec le directeur général

Les relations des cadres avec le directeur général sont de façon générale très bonnes. Il y eut des affrontements dûs à des crises de leadership. Le tout semble résorbé parce que les cartes sont mises sur table et les problèmes solutionnés par mode de confrontation. Ce style de résolution de problèmes est d'ailleurs monnaie courante dans la C.S. Morilac.

Les relations des cadres au directeur général sont bonnes parce qu'elles ont été facilitées. Les études en psychologie du directeur général ont mises en relief des qualités, soutenant la communication, qui étaient déjà là. Ses études lui permettent aussi de mieux saisir les motifs profonds des gestes posés.

3) Avec les pairs

Les relations entre les directeurs de services et le secrétaire-trésorier sont assez directes, franches même si on y dénote des tensions occasionnelles venant d'une vision différente de l'organisation, de l'âge et d'une différence d'expérience. Ces difficultés vont s'amenuisant grâce au temps, à la compréhension et au fait que les personnes changent peu à peu.

Il est intéressant de noter que les cadres peuvent facilement donner des renseignements assez précis sur les autres services. Il y a identité de perception, de saisie du réel même si tous ne sont pas d'accord pour les solutions à adopter. Le groupe fonctionne, prend des décisions et on pourrait dire que c'est le bien de Morilac qui d'abord les guide.

4) Avec les principaux

Les relations des cadres avec les principaux furent tendues pendant quelques années. Les directions d'école refusaient de se plier à des ordres leur provenant des cadres. Ces ordres leur paraissaient arbitraires et souvent injustes.

Le système de gestion a clarifié les relations. Les seules personnes "line" sont le directeur général et les directions d'écoles. Ce changement n'a pas été facile pour les cadres qui continuent à trouver difficile de se situer comme "staff" en regard des directeurs d'écoles. Ils ont l'impression d'avoir moins de prestige en raison de l'importance donnée aux écoles. Ils se sentent démunis (sans pouvoir) à cause de ce transfert d'autorité. Les cadres doivent maintenant passer à une autorité de compétence.

Les relations seront très bonnes sous peu. Il n'est qu'à penser aux cadres aidant les directions d'école à préciser leurs objectifs d'école...

5) Avec les enseignants

Les relations des cadres avec les enseignants varient selon les responsabilités. Le directeur de l'enseignement ayant effectivement plus de contacts que tous les autres puisqu'il travaille auprès des conseillers pédagogiques et du comité des politiques pédagogiques.

Il est à noter que certains cadres sont mieux acceptés dans telle ou telle école plutôt qu'ailleurs. L'histoire de la formation de Morilac joue beaucoup dans le phénomène.

De façon générale, il est possible d'affirmer que les relations avec les enseignants de tel endroit vont de pair avec l'attitude que le principal lui-même affiche à l'égard de tel ou tel cadre.

6) Avec les parents

Les parents n'ont plus tendance à recourir directement aux cadres. Ils suivent la filière normale. De cette façon, les principaux règlent quantité de problèmes et réduisent d'autant les contacts entre les cadres et les parents.

Actuellement, les relations avec les parents se font à peu près uniquement par le comité de parents et les comités d'école. Les cadres sont invités régulièrement pour donner de l'information sur les projets en marche ou sur des politiques touchant leur fonction.

Le plus populaire et le plus demandé des cadres est sans contredit le secrétaire général. Ceci fait d'ailleurs partie de sa fonction.

3- LES DIRECTEURS(TRICES) D'ÉCOLES

Les directions d'écoles sont au nombre de huit (8). Des détails ont déjà été fournis lorsqu'il a été question du territoire de la commission scolaire. Notons que quelques-unes sont responsables d'écoles institutionnelles (regroupement moral de deux ou trois écoles physiques).

A- Prise de décision dans leur secteur

L'observation de réunions a permis de constater que le bureau de direction se penche, à peu près exclusivement, sur du long terme. Il est occasionnel que des points de routine soient apportés à l'attention des participants. Le bureau de direction ne touche plus à de la routine car il a établi une manière d'agir, des politiques générales sur lesquelles on ne revient plus sauf si c'est pour établir de nouvelles règles du jeu.

Les principaux, dans leur école, ont la même autorité que le directeur général au niveau de la commission scolaire. Cet état de chose a été confirmé par le système de gestion. C'est évidemment une responsabilité déléguée qui doit s'insérer dans les politiques globales de la commission scolaire et engagée par les décisions du bureau de direction. Mais à l'intérieur de ce cadre général, le directeur d'école a pleine autonomie. Cette nouvelle expérience demeure à évaluer.

Un principal note que les directions d'école ont plus d'autonomie que les cadres eux-mêmes dans leur propre service. Le directeur d'école est libre face aux cadres bien que leurs conseils soient empreints de leur compétence.

Les directions d'école ont, dans les faits, toute l'autonomie et la responsabilité qu'ils veulent prendre pourvu qu'ils soient à l'intérieur des usages, des politiques de la commission scolaire et qu'ils peuvent justifier leur prise de position.

B- Relations

1) Avec les commissaires

Les relations des directions d'école avec les commissaires semblent de moins en moins nombreuses. Les structures d'autorité sont plus claires et mieux acceptées que dans le passé de sorte que les commissaires n'interviennent plus directement dans les écoles (sauf pour quelque chose de bien particulier) et passent par la voie hiérarchique normale.

Les relations se bornent quasi aux rencontres sociales où les principaux se sentent plus à l'aise avec les commissaires de leur endroit. Les directions d'école n'assistent habituellement pas aux réunions de la commission scolaire.

Les commissaires donnent, selon le directeur général et les directeurs de services, beaucoup d'importance aux directions d'écoles si bien que l'un des deux disait: "pourquoi passer par eux? Ils sont plus faibles qu'un principal d'école!"

2) Avec le directeur général

Le directeur général sent que les principaux lui accordent beaucoup de respect, une grande compétence, de la valeur. Ceci pose d'ailleurs un problème de relation car les directeurs d'école sont écrasés par cela. C'est une vraie nuisance, dit-il.

Certains cadres et principaux attribuent au directeur général un rôle de protection à l'égard des principaux qui se font "staffer"(1). Les directeurs d'école sont aussi

(1) Expression locale caractérisant l'action d'un cadre "staff" voulant agir comme s'il était "line".

heureux de dire, dans les réunions régionales et provinciales, que leur directeur général ne fait rien sans leur bénédiction.

Les principaux nous ont décrit le directeur général comme étant démocratique, décentralisateur, tolérant, transparent, franc, direct, humain, compréhensif, éducateur, prêt à aider, faisant confiance, un génie. Ce ne pourrait être mieux ajoute un des principaux.

3) Avec les directeurs de service

Les relations des principaux avec les cadres ne sont pas encore claires. Le processus de clarification est en voie mais il est difficile d'oublier que les gens viennent de places différentes. Le froid des premières années n'est pas encore disparu de sorte que les relations sont totalement différentes d'une personne à l'autre.

Les principaux disent que globalement les cadres sont des gens qui veulent aider, faire confiance, et qu'ils ont besoin d'eux.

4) Avec les pairs

Il semble bien qu'avant la G.M. les principaux étaient craintifs les uns face aux autres. Ils ne se contactaient pas entre eux en dehors des réunions officielles.

La mise en place du système de gestion a permis de normaliser les budgets et d'enlever les causes de mésententes à ce niveau. Les principaux ont travaillé ensemble pour la fixation des objectifs. Les relations de collaboration et d'échange sont meilleures que dans le passé. Les principaux sont capables de dire les choses sans dramatiser, c'est cordial malgré les divergences d'idées.

De façon générale, les relations sont meilleures que dans le passé. Les principaux, au bureau de direction, s'acceptent différents, fonctionnent ensemble même s'il demeure, à quelques occasions, des accents de férocité à l'égard de certains principaux.

La décentralisation permet aux écoles d'acquérir leur touche personnelle, facilite les échanges d'expériences mais favorise la comparaison des écoles entre elles.

5) Avec les enseignants

Les directions d'école ont dû s'embarquer dans une planification à long terme qui demandait plus de réunions de groupe et de travail à l'extérieur. Les enseignants se sont plaints de l'absence de leurs directeurs. Ces derniers ont dû, au cours de 1974-75, développer de nouvelles façons de présence et de disponibilité.

Les rencontres au siège social ont été retardées. Les directeurs se sont expliqués comment ils entraient en contact avec leurs professeurs:

- jaser avec leurs professeurs à bonne heure le matin;
- changement quant au mode de travail;
- rencontre de certains individus dans leur local de classe après l'heure des cours;
- dîner communautaire de temps à autre, etc.

La grande recette réside dans le bon emploi du temps.

Il faut aussi noter que les relations dépendent aussi de la façon dont chacun des directeurs établit ses relations personnelles à la fois avec les individus et les groupes.

De façon générale, les relations sont bonnes même s'il demeure des problèmes latents causés par des conflits entre individus.

6) Avec les parents

Les relations varient d'une école à l'autre. La section portant sur le comité de parents et les comités d'école permettrait d'en saisir davantage les facettes.

De façon générale, il est possible de dire que les parents continuent à poser un problème sérieux de communication aux directeurs d'écoles et que de nombreux problèmes seraient actuellement posés si l'on ne trouvait pas la présence du secrétaire-trésorier auprès d'eux.

C- Critères de sélection

L'absence de "turn-over" fait qu'il n'y a pas de critères officiels de sélection pour les directeurs d'écoles. Depuis 1968, les commissions scolaires ayant formé la C.S. Morilac n'ont engagé que deux adjoints et un principal.

Les commissaires laissent complète liberté à l'administration en ce domaine. Les années d'expérience sont plus importantes que les études. Il y a d'autre part beaucoup d'hésitation à engager des gens de l'extérieur dans la crainte qu'ils retardent l'ensemble. Le directeur général évalue que la marge d'erreur est très grande et qu'il n'est pas rentable de s'y risquer.

III- LE BUREAU DE DIRECTION

Le terme de "bureau de direction" désigne le mécanisme de participation regroupant le directeur général, les directeurs de service, le secrétaire général et toutes les directions d'école de la C.S. Morilac.

Cette section du travail abordera l'historique, le mandat, les objectifs, les modalités de fonctionnement, les sujets de discussion et de décision, l'impact dans le processus décisionnel de la commission scolaire, la satisfaction des participants, le niveau de participation et les tendances évolutives de ce mécanisme de participation. Les notes qui suivent ont été ramassées au cours de l'observation des réunions et des entrevues individuelles.

1- HISTORIQUE

Le bureau de direction a été mis en place en 1967. Au départ, les rencontres étaient intéressantes et régulières (chaque mercredi). Après l'intégration de Richmond, elles étaient aux deux semaines et très peu intéressantes. Au cours de 1972-73, après l'échec total dans l'implantation du programme de français, le demi-échec au niveau des sciences et la formation de la direction générale, le bureau de direction disparaît dans sa conception première.

Le bureau de direction devient un mécanisme de travail se réunissant sur demande pour traiter de sujets bien précis.

2- MANDAT

Ce mécanisme de participation n'a pas reçu de mandat officiel même si le directeur général promet toujours d'en écrire un. Officieusement, c'est un organisme qui doit voir à la consultation, à la prise de décision, à la concertation dans tout ce qui implique directement les directeurs c'est-à-dire tout ce qui concerne l'organisation des écoles à tous les points de vue.

Les réunions sont convoquées par le directeur général. La rencontre suivante est déterminée en fin de réunion. Le jour dépend de la disponibilité de l'ensemble des directeurs. Une convocation peut aussi être faite par téléphone, à quelques jours ou quelques heures d'avis. Les réunions commencent à 9.30 heures le matin et se terminent lorsque tout a été touché. Elles durent habituellement une seule journée. Quelques-unes furent plus longues. Il arrive qu'une journée la relâche soit située entre deux journées de rencontre.

Le nombre de rencontres augmente avec l'accélération du rythme de la mise en place des projets. Au cours de 1974-75, il s'est tenu à peu près une rencontre aux trois semaines.

Les réunions se tiennent dans une classe du Couvent Notre-Dame (adjacent au siège social). Cette classe a été aménagée au cours de l'année. Elle sert aussi de salle de rencontre pour la commission scolaire.

La fabrication de l'ordre du jour se fait souvent à l'occasion d'une rencontre de la direction générale et au fur et à mesure des étapes des projets en cours. Habituellement, les réunions portent sur un seul sujet. Parfois il s'y greffe des points d'information ou de décision bien que la majorité de ceux-ci sont pris en main par les décrets ou transmis par téléphone. De toute façon, l'information n'est pas accumulée pour être donnée à une rencontre ultérieure du bureau de direction.

Les participants peuvent contacter le secrétaire général pour ajouter un point à l'ordre du jour. Un varia demeure toujours ouvert lors des rencontres. Cependant, comme les sujets sont habituellement réglés directement avec les di-

recteurs de services concernés, ces points sont rares. Ce n'est pas la coutume de distribuer une feuille d'ordre du jour.

3- OBJECTIFS

Il n'y a pas d'objectifs officiellement tracés pour le bureau de direction. Les objectifs officieux s'alignent sur le mandat, lui aussi officieux.

L'objectif premier du bureau de direction est donc d'obtenir la concertation au sein de la C.S. Morilac et cela pour l'atteinte des objectifs que se donne la commission scolaire.

Ceci suppose un processus décisionnel du type de celui dont nous parlons dans la section théorique. Chacune des étapes est importante et conditionne le choix d'une solution optimale.

Des objectifs secondaires importants pour l'atteinte de la concertation seront recherchées:

- le contact humain et les échanges entre les personnes;
- la détermination de la place de chacun;
- participation de tous à toutes les décisions (administrer la pédagogie).

4- MODALITES DE FONCTIONNEMENT

Le bureau de direction se réunit sur demande pour se pencher sur les projets à émettre en marche et chaque fois que les "task force" ont besoin de consulter les directeurs avant de passer à une étape suivante de leur projet.

Le directeur général préside les rencontres. C'est lui qui explique où on en est rendu, quels sont les choix à envisager et détermine l'orientation de la réunion. Une fois ce travail accompli, il laisse les directeurs avancer dans le sujet. Ses interventions sont peu nombreuses car il les sent trop marquantes dans l'évolution du groupe. Mais il demeure très attentif à ce qui est dit et encore plus au non-verbal. Par ses courtes interventions, il facilite la communication à l'intérieur du groupe.

Il ne faudrait cependant pas croire que le groupe est amorphe et n'a pas ses propres difficultés. Les conflits de personnalité, de leadership, de rejet d'autorité, de combats acerbes avec des personnes de formation différente y sont choses communes. Cependant, cela ne détruit pas le groupe et ne l'empêche pas de reprendre le travail de plus belle.

5- SUJETS DE DISCUSSION ET DE DECISION

Il a déjà été noté que le bureau de direction se consacrait quasi exclusivement au travail à long terme. Rares furent les occasions où le groupe eût à ajouter des questions de routine au sujet déjà prévu quelques semaines auparavant. La routine se règle par téléphone ou dans les décrets. Le nombre d'années d'expérience des directeurs d'école et la présence de politiques générales stables conduit à ce résultat. Les directeurs de la C.S. Morilac ne travaillent plus à la pièce dans leurs décisions.

Il n'y a pas que la stabilité du personnel qui permet d'expliquer la possibilité de ne pas continuellement revenir sur la routine. Il faudrait penser à la décentralisation, à la confiance offerte lors de la prise de décision, à la présence de politiques et procédures stables. Cependant, l'expérience du milieu scolaire et d'un travail au même poste est un atout important. Voici quelques renseignements significatifs à cet effet:

Directeurs d'école: 7	ans
- moyenne d'âge	49.14
- moyenne du nombre d'années	
a) d'expérience	27.1
b) d'enseignement régulier	18.3
c) comme directeurs d'écoles	8.8

Une seule personne a agi comme cadre, pendant une période de 4 ans, dans un poste autre que celui qu'elle occupe actuellement.

Voici les sujets qui furent abordés lors des réunions d'observation. Il est impossible de trouver plus d'information, car aucun rapport de rencontre n'est publié. Ceci est considéré comme une perte de temps et source de difficultés quant au français employé.

Rappelons brièvement et globalement que les sujets à longue échéance ont porté sur les suites de la G.M., le système de gestion, la direction par objectif et le budget.

De façon plus immédiate, voici la liste des sujets abordés lors de chacune des rencontres observées:

- 1974-11-11

  Sujet global: implantation du système de gestion
  - co-responsabilité (pour les professionnels)
  - comment les directeurs sont impliqués dans cela
  - suggestions pour aider à ce que les gens s'impliquent
  - sommes-nous prêts à embarquer?
  - quelles sont les conséquences d'une non-adhésion?
  - position des cadres non directeurs d'école face à ce sujet

  Varia: nil

- 1974-11-18

  Sujet global: implantation du système de gestion
  - comment le système de gestion affecte les rôles
  - perfectionnement touchant les rôles
  - attaques contre le système de gestion
  - échange sur les rôles respectifs des directeurs

  Varia: nil

  N.B. L'implantation du système de gestion est censée se faire en mai 1976

- 1975-03-24

  Sujet: objectif du conseiller en éducation chrétienne
  - étapes du travail
  - directeur général case la pastorale scolaire et l'enseignement religieux dans la C.S. Morilac
  - étude de l'objectif suggéré
  - suggestions et remaniement de l'objectif
  - on distribue:
    - document d'information relatif à l'article 25 du règlement du comité catholique
    - document du service de l'enseignement catholique #32-1001, février 1975

  Varia: nil

- 1975-04-28

  Sujet: étude des objectifs proposés par les services
  - présentation de chaque objectif
  - discussion, échange, accord ou non sur l'objectif proposé

  Varia: rencontre avec le service d'information de la C.S.R. de l'Estrie. Cette rencontre est proposée en vue de sauver du temps à toutes les personnes impliquées et permettre de fournir une information identique et provoquer un accord concernant les échéances.

Un des directeurs d'école note en fin de réunion: "On a réglé les problèmes en profondeur. On a pris le temps voulu. On s'attend à ne plus vous revoir dans le futur".

- 1975-05-07

Sujet: budget en relation avec la DPO
- présentation et discussion d'un échéancier et des étapes à parcourir pour la mise en place du budget à partir des objectifs

Varia: il avait été prévu au début de la rencontre:
- immobilisations
- vacances des concierges
- vacances des directeurs
- comité d'école ($ à inclure au budget)
- peinture
- confirmation

Le seul item à n'avoir pas été abordé dans la discussion portant elle-même sur le budget est celui de la confirmation. Le conseiller en éducation chrétienne avait besoin de statistiques.

Cette rencontre est très importante car elle illustre bien comme la routine se trouve réglée non à la pièce mais à l'intérieur d'un ensemble beaucoup plus grand ce qui la rend facile à administrer dans les années ultérieures.

6- IMPACT DANS LE PROCESSUS DECISIONNEL DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Le directeur général confiait que le bureau de direction est l'organisme suprême au niveau des cadres et, dans les faits, la grande autorité dans la C.S. Morilac même si les organigrammes disent que ce sont les commissaires.

Les principaux confirment en disant que les décisions prises au bureau de direction sont pratiquement exécutoires. Ce qui est préconisé par le bureau de direction est accepté comme tel à la commission scolaire. Le bureau de direction est encore plus fort que la direction générale. De toute façon, le bureau de direction est toujours consulté et ce qu'il accepte est présenté comme tel aux commissaires.

Les propositions du bureau de direction sont très fortes car elles portent le poids de la compétence de l'administration de Morilac. "Si les commissaires étaient à couteau tiré, il faudrait questionner leur compétence dans le choix de leurs cadres ou la faiblesse qui les empêche de se débarrasser de gens incompétents". De toute façon, la discussion au bureau de direction permet une cueillette d'information et une analyse des solutions possibles assez exceptionnelles. Les commissaires pourraient difficilement arriver à une solution administrative meilleure.

7- SATISFACTION DES PARTICIPANTS

Lorsque le directeur général décida d'imposer la G.M., les directeurs étaient rendus à "un degré d'écoeurement indescriptible". Rien ne fonctionnait, on avait perdu confiance en soi et dans les autres. Cet état de prostration perdurait et personne ne semblait désirer en sortir. C'était "une cause perdue d'avance". Ceci avait été exprimé clairement à une personne-ressource étant venue donner une session d'animation.

Avant la G.M., l'insatisfaction était rendue à son comble. Les directeurs d'école et de service préféraient ne plus se rencontrer. Les absences aux réunions étaient fréquentes, les décisions prises ou n'étaient pas appliquées ou elles l'étaient mais chacun à sa façon. Les réunions étaient statutaires mais personne n'en sentait vraiment le besoin.

Au niveau des cadres et des directeurs d'école, il était facile de sentir trois groupes: Richmond, Valcourt, Windsor. Les individus avaient ramassé des vieux griefs non fondés. Le directeur général avait essayé de bâtir une organisation mais les morceaux du casse-tête ne pouvaient être imbriqués. Une rivalité sourde existait entre les directions d'école qui luttaient pour obtenir plus de succès et de considération.

La C.M. a permis aux individus de se mieux connaître, de s'apprécier, de se faire confiance et de s'accepter différents. Le travail en "task force" a été découvert et les réunions statutaires éliminées. Le groupe commença à prendre confiance, à s'ouvrir de plus en plus et à devenir de plus en plus productif.

L'année 1974-75, a consacré le travail par "task force". Ceci a permis aux gens de travailler là où ils voulaient, de prendre confiance en eux et de montrer des réalisations aux autres. De façon concourrante, le bureau de direction passait de 21 à 13 ou 14, les réunions se tenaient sur demande et placées à la convenance de la majorité.

D'autre part, les communications étaient allégées par la mise en place du système de décret[1], les relations étaient précisées par le système de gestion notamment au niveau des rôles et des pouvoirs et tous sentaient que rien n'était imposé à partir "d'en haut".

Ce ne fut pas long, au cours de 1974-75, de constater que le climat et le fonctionnement n'étaient plus les mêmes. Aussi, les gens commencèrent-ils à se réunir de plus en plus fréquemment sans que cela ne soit une corvée et le travail, grâce à la décision des tâches, se vit multiplié. Les gens embarquaient dans ce processus car ils ne se sentaient pas brimés mais plutôt sollicités à accepter un plus grand niveau de participation.

8- NIVEAU DE PARTICIPATION

Ce qui a été dit permet de conclure à une très grande autonomie des écoles. L'administration de la C.S. Morilac est centrée sur les écoles et les directeurs de service se définissent de plus en plus comme services, conseillers pour les écoles. Le mouvement en ce sens est si fort que:

(1) Cf. p. 155-156.

- le directeur général et les directeurs de services ont dû défendre leurs budgets devant les principaux alors que ces dernier: n'avaient pas à le faire;

- le personnel de secrétariat du siège social, même si les salaires sont plus élevés à cause du poste des gens avec qui il travaille, se bat pour obtenir un prestige social qu'il dit avoir perdu à cause de l'attention que l'on porte aux écoles.

Le bureau de direction est arrivé au niveau de co-gestion. Les directeurs de service ne peuvent plus prendre de décisions affectant les écoles sans avoir reçu l'approbation des directions d'école qui, elles, peuvent préciser ce dont elles ont besoin. D'ailleurs, l'évaluation définitive des décisions prises et des projets mis en place se fait par le bureau de direction.

Actuellement, les gens sont à ce point satisfaits de la participation offerte qu'il est difficile pour eux de voir quels changements pourraient être apportés au bureau de direction.

9- TENDANCES EVOLUTIVES

De façon générale, on est tellement satisfait de l'outil en main qu'on ne voudrait pas de changements de peur qu'il s'abime. Les directeurs s'entendent pour qu'il puisse continuer dans le même style.

Il faudrait:

- qu'il fonctionne sur demande;

- qu'il touche des projets majeurs;

- que le principe de "task force" soit conservé car il évite la routine et conserve le dynamisme;

- qu'il s'adapte rapidement à un changement d'environnement.

Il est aussi souhaité qu'il y ait plus de confiance, de partage, de solidarité entre tous les participants.

IV- LES AUTRES MECANISMES DE PARTICIPATION

1- COMITE CHEZ LES COMMISSAIRES

Au départ, il faut noter que les commissaires de la C.S. Morilac sont allergiques aux comités. Il en existe un seul au niveau du transport scolaire. Un comité devait être formé pour voir au regroupement entre l'élémentaire et le secondaire. Il n'a jamais vu le jour.

Le transport scolaire relève du niveau secondaire. Le comité est donc formé de gens des deux parties concernées. La délégation de l'élémentaire est formée de:

- 1 directeur d'école
- 1 représentant du comité de parents
- 1-2 cadres
- 2 commissaires

Les réunions sont très peu fréquentes et ne servent, à vrai dire, qu'à mettre le système en marche.

2- COMITE DE GESTION

Le comité de gestion avait l'habitude de se réunir de façon régulière chaque lundi matin. Les réunions étaient assez régulières surtout lors de la mise en place de grandes opérations. De toute façon, ce moment de la semaine était réservé au cas où il y aurait du matériel à aborder. Le comité de gestion était surtout actif lors de la mise en place du départ des opérations mais il s'y prenait très peu de décisions sauf au niveau de la planification du départ.

Le terme de "La direction générale" a remplacé celui de comité de gestion (suggestion faite lors de la réunion du 1974-11-18). Le directeur général disait lors d'une entrevue: "le lundi matin, s'il faut prendre une décision rapide et que je suis seul, la direction générale c'est moi. Si on est deux, trois ou quatre, c'est l'ensemble, c'est-à-dire les personnes accessibles à ce moment".

Les décisions importantes sont prises en commun. Un certain nombre de décisions techniques sont prises avec les personnes concernées (les services concernés) et communiquées à tous les autres le lundi matin.

Au cours de cette année, 1974-75, les réunions de la direction générale furent beaucoup moins nombreuses que dans le passé à cause de la mise en place des "task forces" (forces opérationnelles, comités ad-hoc). Il ne faut pas oublier que l'information se transmet régulièrement à l'occasion des "café" de l'avant-midi et de l'après-midi de sorte qu'il est souvent inutile de convoquer des rencontres régulières.

La direction générale ne prend aucune décision de concertation puisque cela est réservé au bureau de direction. Elle s'occupe surtout de la planification du travail entre les cadres du siège social et fait peu de gestion comme tel puisqu'elle relève plus particulièrement du bureau de direction.

3- COMITE DES POLITIQUES PEDAGOGIQUES

Le comité des politiques pédagogiques est, d'après le décret, un organisme de consultation pour la commission scolaire lorsqu'il s'agit d'apporter des changements dans les politiques pédagogiques de la commission scolaire.

Il est formé à la C.S. Morilac de huit personnes:

- 2 commissaires et 2 cadres pour la partie patronale;
- 4 représentants du syndicat local.

Effectivement, un syndiqué a démissionné et n'a jamais été remplacé. Il avait été question d'écarter les commissaires qui furent gardés pour leur permettre une meilleure connaissance des problèmes qui se posent et des solutions apportées.

Il a été convenu entre les parties que le CPP cumulerait aussi les charges du comité de perfectionnement des enseignants et du comité des relations professionnelles.

Le CPP a tenu quatre réunions au cours de l'année. Les réunions sont rares à cause de la décentralisation et du peu de grandes politiques mises en place. Cette année, le CPP a été consulté sur l'affectation du personnel dans les écoles et sur l'implantation du système de gestion.

Comme il s'agit d'un organisme de consultation, aucun vote n'est pris au sein de cet organisme.

4- CONSEILS D'ECOLE

La formation des conseils d'école est aussi variée qu'il y a d'écoles. Elle est fonction du nombre d'enseignants, du désir et de la volonté de participation. La fréquence des réunions est directement proportionnelle au degré de participation que les principaux d'école veulent accorder aux enseignants. Les réunions passent de six ou sept annuellement à des réunions hebdomadaires fixes sur le temps de classe.

Les conseils d'école ne semblent pas avoir d'objectifs précis. Dans une école, il semble que ce soit un endroit pour prendre des décisions ensemble, partager les responsabilités et être plus près de l'exécution.

De façon générale, les résultats obtenus semblent minces. Les conseils d'école ont assuré la participation de certains professeurs. Ils semblent surtout utiles dans les grandes écoles comme trait d'union et comme caution pour les décisions prises (il peut suppléer au manque de relations entre directions d'écoles et professeurs).

Au niveau des petites écoles, le conseil d'école ne semble pas nécessaire. Il apporte beaucoup de lourdeur, augmente les risques de déformation de l'information, multiplie les réunions. En un mot, il double le travail. A certains endroits, le problème a été solutionné en nommant tous les gens sur le conseil d'école. Dans une autre école, en transférant la responsabilité de secrétaire à un autre enseignant au début de chaque rencontre. Les sommes d'argent y étant administrées par la secrétaire de l'école.

Le problème de fond des conseils d'écoles c'est d'avoir, semble-t-il, été imposés par la convention collective sans une préparation adéquate des directions d'école à assurer une participation réelle, vraie, adéquate.

5- COMITE DE PARENTS ET COMITES D'ECOLE

La C.S. Morilac s'est donnée un secrétaire général. Il y a sûrement peu de commission scolaire de cette taille qui ont su consacrer autant d'importance au domaine de l'information. L'information et l'animation des parents entre dans son champ d'activité. Il peut employer jusqu'à la moitié de son temps pour la réalisation de cette responsabilité.

Le secrétaire-trésorier est le point de contact des parents à la commission scolaire. Il est la courroie de transmission qui permet d'aller porter l'information aux parents, demander la consultation et retransmettre les avis des parents dans leur ensemble.

Il aide aussi les parents à planifier leur travail pour assurer une plus grande efficacité. Il est une personne-ressource pour l'animation (sessions d'animation) et joue le rôle d'intermédiaire, de modérateur dans les conflits.

Le comité d'école et le comité de parents seront présentés en même temps car les informations nous ont été fournies ainsi, que ces comités exercent la même fonction quoique à des paliers différents et que le comité de parents n'est en définitive formé que des présidents des comités d'école.

Les comités d'école sont au nombre de sept (7) correspondant au nombre d'écoles institutionnelles. Ils ont des réunions mensuelles, voici pour 1974-75:

ECOLE	PRESIDENT(E)	NOMBRE DE PARENTS
St-Michael	Mme Réal Faucher	6
Notre-Dame de Windsor	Mme Lorraine Léveillée	13
Notre-Dame de Richmond	M. Jean-Marc St-Yves	12
Mont St-Patrice	Mme Mireille Lafrance	11
St-François-Xavier de Br.	Mme Rolande Jolin	9
St-Gabriel	Mme Paquerette Phaneuf	11
Valcourt	M. Gaétan Valiquette	9
Racine	Mme Thérèse Ferland	8
St-Philippe St-Claude Greenlay	M. Bruno Larochelle	16

A- Rôle

D'après les parents, le rôle des comités d'école est ainsi défini:

1) Un rôle d'information

"L'information leur semble être donnée suffisamment par les directions d'école. Les comités transmettent aux parents l'information reçue de la direction de l'école, du comité de parents et de la commission scolaire. Le plus important, pour les parents, semble être le fait qu'ils doivent se tenir au courant de ce qui se passe dans l'école".

2) Le deuxième rôle en est un de consultation

"Les comités voudraient être les intégrateurs d'enquêtes à l'école et auprès des parents. Ils déplorent être peu consultés par les directions d'école sur le budget et sur les décisions de l'école en général".

3) Un rôle de collaboration

"En général, les suggestion des parents sont bien acceptées. Les comités soutiennent et aident l'école dans l'élaboration de certains projets: (ex: bibliothèque, soutiens caisses, etc...). Ils représentent les parents et donnent suite aux demandes faites par les parents aux assemblées générales; ils font un travail d'équipe; ils font un lien entre les parents, les élèves et les professeurs (trait d'union). Les comités étudient les problèmes majeurs et font pression pour y apporter une solution. (Ex: discipline, transport, cafétéria, etc...)". (1)

Le secrétaire général précise que la consultation devrait porter sur des questions majeures comme la fixation des objectifs, les problèmes prioritaires, le système de gestion, les grandes politiques, etc. Les comités d'école aideront à faire en sorte que les parents aient des écoles à leur image pour les enfants. Les parents offriront aussi une participation qui rendra possible des projets d'envergures. Leur participation apportera une coloration différente.

B- Difficultés

La principale difficulté, qui est sûrement une faiblesse, réside dans le fait qu'il est politiquement impossible de planifier sur une base semestrielle, de préciser des objectifs. Ceci limite l'efficacité des comités d'école. Il faudrait aussi être capable de nommer au comité de parents une personne volontaire, qui soit élue par le comité d'école.

Le comité de parents joue un rôle consultatif. Il n'est pas toujours facile pour eux d'accepter que les décisions finales ne soient pas dans le sens de la consultation.

---

(1) La Brèche, vol. 1, #10, p. 2.

C- Relations avec les directeurs d'école

L'efficacité du comité d'école dépend de la relation qui s'établit entre le président de ce comité et le directeur de l'école. Il joue le même rôle entre l'école et le comité d'école que le secrétaire-trésorier avec le comité de parents.

Ce rôle n'est pas facile à jouer surtout si l'on pense que, il n'y a pas très longtemps, les directions d'école avaient très souvent le dernier mot dans leur école. Les relations sont parfois tendues:

> "Les parents se sont plaints d'un manque de franchise et de collaboration de la part de certains directeurs. Ils croient que les directeurs devraient être disponibles à venir aux assemblées, qu'ils devraient être plus ouverts aux problèmes apportés par les comités d'école, qu'ils devraient être plus faciles d'approche". (1)

Ces difficultés semblent dûes au fait que des professeurs et des directeurs ne voient pas très bien le rôle et la nécessité d'un comité d'école ou qu'ils ne peuvent mettre en place ce qu'il faut pour assurer une participation véritable.

D- Relations avec les enseignants

Le manque de confiance, face à ce mécanisme de participation, a été souligné. Il faudrait aussi souligner que de façon générale les enseignants sont insécures face aux parents et, paradoxalement, s'informent peu de ce qui se fait au comité d'école.

---

(1) La Brèche, vol. 1, #10, p. 3.

N.B. Le numéro présente le rapport de la réunion générale des comités d'école et des membres de la commission scolaire, réunion tenue à Valcourt le 10 avril 1975.

La présence de parents-professeurs, au comité d'école pose aussi des problèmes tant pour l'ensemble des parents que pour celui qui est professeur sans être mandaté pour répondre aux questions ou fournir plus d'information.

E- Relations avec les commissaires

L'insatisfaction ressentie par plusieurs comités d'écoles et les difficultés de fonctionnement peuvent sûrement provenir d'une confusion dans les rôles répartis aux commissaires et ceux qui reviennent aux comités de parents.

Nos entrevues individuelles nous ont permis de dégager les notes suivantes:

Comités d'école:

- touchent à ce qui fait la vie de l'école, à ce qui est collé à leurs enfants;
- s'intéressent à l'information qui les rejoint, c'est-à-dire l'immédiat: leur enfant;
- sont très différents d'une école à l'autre;
- fournissent une consultation et donnent un feedback sur les décisions prises;
- apportent des éléments d'information de la part des parents qui peuvent éclairer dans la prise de décision.

Les commissaires devraient:

- être considérés comme le conseil d'administration d'une compagnie;
- signifier un certain schème de pensée, une grande pensée éducatrice;

- pouvoir dire ce que les parents pensent, traduire l'opinion des parents pour que les cadres en fassent des objectifs;

- interpréter en termes populaires ce qui est dit en termes techniques par les cadres;

- en un mot, être capables de faire le joint entre la population demandant tel type d'éducation et les technocrates de l'éducation.(1)

F- Réalisations

Les réalisations correspondent aux rôles qui ont été confiés aux comités d'école.(2)

1) Du côté de l'information

L'information reçue par les comités d'école est transmise aux autres parents par les moyens suivants:

"- Journal
- Réunion générale
- Rencontres individuelles
- Dans une école, il y eut une réunion générale pour informer des services de l'école et des services de la commission scolaire. Les personnes impliquées dans les différents services ont été invitées et un rapport fut rédigé et envoyé à tous les autres parents.
Dans une autre école, il y a un sous-comité formé pour informer des parents qui auront des enfants en maternelle, en 1ère année."

---

(1) Cette section sur les commissaires est dûe au directeur général.

(2) La Brèche, vol. 1, #10, p. 7-8.

2) Du côté de la consultation

Les parents ont été consultés sur:

"- Classe verte
- Les priorités
- L'immobilisation
- La méthode d'anglais

Les directeurs constatent que les parents ont une influence possible sur:

- Les congés de maternité
- La marche de l'école
- Les projets de sortie en plein air

Ils ont cependant peu d'influence officielle par des recommandations précises".

3) Du côté de la collaboration

"Les parents ont apporté leur aide:

- à la bibliothèque
- à la caisse scolaire
- pour les sorties
- pour les ateliers de catéchèse.

Cette aide n'est pas toujours dûe au comité d'école".

G- Jugement global

Le secrétaire général nous assure que les comités d'écoles sont une expérience fructueuse si l'on considère qu'elle n'est âgée que de trois (3) ans. Cependant, un vent contraire pourrait les renverser facilement car l'expérience n'a pas de racines. Les comités d'écoles se définissent plus clairement chaque année. C'est une progression constante mais le rythme est lent. Il faudra attendre au moins cinq (5) ans avant de porter un jugement sommaire.

H- Conditions de survie

D'après les parents de la C.S. Morilac, les comités d'école auront de l'avenir:

"Si les parents sont mieux avertis de leurs responsabilités quand ils s'engagent dans un comité d'école.
Si les membres sont plus disponibles.
Si la moitié des membres restent sur les comités l'année suivante afin d'assurer la continuité.
Si tous ceux qui sont concernés connaissent leur rôle et le remplissent.
Si on sensibilise les parents qui ne participent pas et on les implique.
Si on se donne une meilleure structure et une meilleure information.
Si on établit de façon très concrète le rôle des comités d'école et de parents.
S'il y a une plus grande collaboration entre les parents, les professeurs et la direction.
Si les comités d'école se donnent des objectifs dès la fin de cette année pour l'année future et que le prochain comité s'y conforme.
Si les comités ont un budget suffisant pour fonctionner.
Si les comités sont plus écoutés quand ils parlent.
Si les comités sont plus appuyés par la commission scolaire et par les parents". (1)

I- Futur

Dans le futur, les comités d'école devraient arriver à une autonomie qui les amènerait à se prononcer de leur propre initiative sur tous les sujets qui touchent l'école et qui ont une incidence sur les étudiants.

---

(1) La Brèche, vol 1, #4, p. 4.

On attendrait des comités d'école qu'ils analysent la situation, posent un diagnostic, proposent des changements et que par la suite ils assurent un feedback sur les résultats des décisions prises par l'administration.

J- Raisons du succès

Compte tenu du temps d'implantation, je crois que les comités d'école de Morilac rencontrent un bon succès. Ce succès est attribuable aux faits suivants:

- l'administration de la commission scolaire croit au rôle des parents;
- le secrétaire général a été libéré en grande partie pour assurer la communication avec les parents;
- la commission scolaire a une structure permettant une véritable participation. Les parents sont véritablement consultés, écoutés et ils peuvent constater concrètement les résultats de leur action.

V- INFORMATIONS SUPPLEMENTAIRES

1- DECRETS

J'avais remarqué que le Bureau de direction n'abordait jamais des points de routine. Ce m'était nouveau car mon expérience passée m'avait habitué au contraire. Un principal m'apprit que les points de routine avaient été éliminés par la présence des "décrets".

Afin de fournir une information identique et en même temps à toutes les écoles, les cadres se sont entendus pour traiter l'information de routine à l'aide de communiqués écrits ("décrets"). Ce processus permit aussi d'éliminer les réunions pour petites informations, assure la permanence de l'information (un écrit) et coordonne l'information donnée par l'administration.

Les communiqués sont numérotés de 1 à X selon leur ordre de parution. Ce travail est exécuté par les secrétaires. Un directeur d'école peut constater s'il a bien reçu tous les communiqués simplement en vérifiant les numéros des communiqués classés. L'administration peut éliminer les informations non valables en fournissant les numéros de communiqués à détruire.

Le procédé est simple mais suppose une bonne coordination. Un modèle est ci-joint.

Le

Du :

Au :

Objet:

2- LISTE DES DOCUMENTS FOURNIS

Rapport du directeur général pour l'année 1972-1973, cahier La Grosse Machine.

La Grosse Machine: Première synthèse des malaises, volume I. (Commissaires, cadres, directeurs, professionnels, personnel de bureau, maintenance, secrétaires, pasteurs).

La Grosse Machine: Première synthèse des malaises, volume II. (Enseignants).

La Grosse Machine: Rapport de l'enquête faite auprès des parents.

Système de gestion de la C.S. Morilac.

Guy Létourneau et alii, Commission scolaire Morilac, Cours MAS 6213, 1975, 265 p.

Rapport annuel du comité de parents 1974-75, Rapport annuel des comités d'école 1974-75.

C.S. Morilac, Journal La Brèche, volume 1, septembre 1974 - juin 1975, #1-11.

Bernard Desruisseaux, Guy Létourneau, Gilles Ayotte, Un développement organisationnel qui a perfectionné toute une commission scolaire, C.S. Morilac, avril 1975, 13 p.

3- PRESENCE DES GENS DE L'EXTERIEUR

A- Perfectionnement

Ce fut une politique établie lors de la G.M. qu'il fallait donner aux responsables de la réalisation d'une étape les outils nécessaires pour atteindre les objectifs fixés.

Le perfectionnement fut assuré par des consultants venant sur place pour répondre à des besoins précis. Ce perfectionnement cadrait avec les besoins des personnes mais était tourné vers la réalisation des objectifs de la commission scolaire. Ce procédé répondait à la fois aux besoins des individus et de l'entreprise. On s'accorde à dire que l'auréole de compétence était un précieux atout pour la personne-ressource.

Ce perfectionnement était théorique mais sa mise en application immédiate en assurait une compréhension pratique. Les stages d'animation furent particulièrement intéressants car les personnes ne se sentaient pas connues, catalogguées par la personne de l'extérieur qui pouvait les provoquer et aller chercher le meilleur. Les "reproches" étaient mieux acceptés car l'animateur était dégagé du groupe et pouvait agir sans engendrer de conflits.

B- Soutien

L'élaboration du système de gestion et en même temps de la DPO s'est faite avec la collaboration d'une équipe de la DGEES du Ministère de l'Education. La C.S. Morilac avait accepté l'offre de M. Yves Rheault et participait à une expérience-pilote, avec cinq (5) autres commissions scolaires.

Le directeur général nota que ce fut une collaboration intéressante car les deux groupes s'influençaient mu-

tuellement. La C.S. Morilac mettait en place son système de gestion et faisait part de son expérience pratique. L'équipe du ministère questionnait et offrait une aide technique dans des domaines précis (programmation, budgétisation) et dans ceux qui avaient des répercussions en dehors du champ de compétence de la C.S. Morilac.

Les cadres de la C.S. Morilac ne sont pas écrasés par cette collaboration car comme disait le directeur général: "nous avons tout ce qu'il nous faut dans la commission scolaire pour réaliser notre travail. Les gens qui viennent nous aider profitent de notre expérience autant que nous de la leur". Comme disait un principal: "ce que l'on pensait était ce qu'il fallait".

C- Observateurs

La C.S. Morilac a été regardée, auscultée, analysée de bien des façons et par des groupes bien différents. Elle a été un champ d'investigation pour plusieurs étudiants en administration scolaire de Sherbrooke.

La présence d'observateurs ne semble pas poser de difficultés. Le bureau de direction a fonctionné de façon identique tout au cours de l'année. Cette présence extérieure est même un point de fierté car elle consacre le fait que la C.S. Morilac n'est pas comme les autres commissions scolaires du Québec. Les directeurs sont particulièrement sensibles à cette reconnaissance qui est la consécration du succès de leur organisation.

J'aimerais ajouter qu'il serait difficile de trouver un accueil plus chaleureux et une collaboration plus étroite. Tout est transparent, ouvert, clair dans cette commission scolaire. L'ouverture avec laquelle il a été possible

d'assister aux rencontres du bureau de direction, l'empressement à fournir tous les documents en main et la facilité avec laquelle les entrevues individuelles ont été accordées en sont la preuve.

VI- CONCLUSION

L'historique de la C.S. Morilac a permis de constater que cette commission scolaire était en période de crise au moment où le directeur général imposa la Grosse Machine. Cette opération permit à chacun d'exposer les malaises qu'il ressentait à l'égard de tous. La confrontation fut continuellement employée. Ce qui fut dit, fut écrit. Aucune censure ne fut exercée et les personnes échangèrent sur ce qui avait fait l'objet de leurs malaises.

La Grosse Machine permet de mettre en lumière que le directeur général fait confiance aux personnes, qu'elles peuvent s'ouvrir sans danger et agir selon ce qu'elles sont. Parallèlement, elles sont motivées à entrer en relation les unes avec les autres et à réaliser des choses dont elles peuvent être fières: la Grosse Machine, les objectifs 1974-75, le système de gestion, le budget décentralisé. Les directeurs sont fiers des réalisations de la C.S. Morilac et de leur propre rendement dans ces réalisations.

Après l'étude de la C.S. Morilac, il nous semble qu'il faille conclure en pratique à la présence du Système 4 de Likert. Un regard rapide sur les variables causales du Tableau des caractéristiques d'organisation et de performance force des réponses beaucoup plus sous le Système 4 que sous les autres systèmes. Les variables causales sont retrouvées aux rubriques 1- 3- 4- 5- 6- 7- 16- 32- 39- 40- 41. Regardons-les de plus près.

Les quatre premières rubriques (1- 3- 4- 5-) touchent les méthodes de commandement. Il nous semble bien que le directeur général accorde une confiance totale aux directeurs de services et d'écoles. Il a fait en sorte que les cadres aident les directeurs d'écoles lors de l'élaboration des objectifs 1975-76 (rubrique 3). L'observation du bureau de direction nous a permis de constater que le directeur général s'ef-

force d'obtenir et d'utiliser de façon constructive les idées et les opinions des cadres et des directeurs d'écoles (#5). En effet, le directeur général présente habituellement des plans à longue échéance et grossièrement brossés pour permettre tout changement de la part des participants. La réaction d'un principal disant: "ce que tu nous présentes là, c'est une "grosse machine" servit de nom pour "La Grosse Machine". La façon dont les cadres et les directeurs d'écoles traitent le directeur général permet d'affirmer qu'ils se sentent absolument libres de discuter avec le directeur général (#4).

La nature des forces de motivation se retrouve aux rubriques 6 et 7. La rubrique 6 permet de noter que le directeur général de Morilac fait accéder ses cadres et directeurs d'écoles à des mobiles tels que:

- le désir de faire mieux et autrement que les commissions scolaires avoisinantes;
- le désir d'atteindre et de dépasser des objectifs audacieux (budget décentralisé, fixation des objectifs 1975-76).

Il faut aussi noter que la fixation des objectifs et l'évaluation de la progression sur ces objectifs se fait dans les différents groupes reliant les niveaux hiérarchiques de la commission scolaire.

La rubrique seize (16) faisant partie de la nature des processus de communication permet de noter la totale ouverture quant à la diffusion de l'information. Rien n'est caché dans la C.S. Morilac. L'information semble vouloir être donnée de façon la plus ouverte possible. Cette ouverture va jusqu'à l'échange avec l'individu concerné de ce que les gens peuvent dire de lui en son absence (cf. norme concernant le placotage qui est inévitable parce que nécessaire mais à dire à la personne en cause).

Le bureau de direction est l'endroit où les décisions importantes pour les écoles et l'administration se prennent. Le bureau de direction élabore les politiques à moyen et long terme et laisse les directeurs d'écoles appliquer ces politiques au quotidien de leurs écoles. Il est possible d'affirmer que par la direction générale, les cadres participent à toutes les décisions touchant leur travail et que les directeurs d'écoles le font grâce au bureau de direction (# 39). Les décisions se prennent en groupe. La monographie est explicite sur ce point (# 40). Ajoutons que les objectifs sont définis en groupe (# 41) et le fruit d'un travail étroit de collaboration.

Ceci dit, et après avoir élaboré longuement au cours de la monographie sur les opérations menées depuis les dernières années, la place du bureau de direction, les motivations des directeurs, les rapports coopératifs établis presque à tous les niveaux, la prise de décision et de contrôle en groupe, la fixation d'objectifs ambitieux (parfois téméraires), la place faite aux commissaires, aux parents, à chaque individu permet d'appuyer le fait que la C.S. Morilac se situe beaucoup plus sous le Système 4 qu'ailleurs.

La monographie fait suffisamment état des résultats pour conclure à la cohérence interne entre les variables causales, intermédiaires et finales.

Le directeur général est le premier agent intégrateur de la C.S. Morilac. Sa compétence est reconnue par tous les directeurs. Sa capacité de penser à long terme et d'écouter les individus a permis à la C.S. Morilac de se donner des objectifs communs, à court, moyen et long terme et à mettre en place de solides interrelations facilitant la résolution des problèmes. Ceci était absolument nécessaire en raison de la grande différentiation acquise au moment de la formation de Morilac.

L'intégration est bien réalisée au niveau de l'administration centrale. N'importe lequel des cadres peut répondre efficacement aux questions qui lui sont posées quel que soit le service concerné. Les informations données sont identiques d'un cadre à l'autre.

Les objectifs généraux, les politiques, les procédures de la C.S. Morilac sont prises au bureau de direction. Tous les directeurs s'entendent, après avoir recueilli l'information venant d'un peu partout, pour agir de la même façon. De plus en plus, les directeurs s'accordent pour agir selon la décision prise.

La décentralisation des pouvoirs s'est faite malgré les craintes des directeurs d'écoles et les réticences de certains cadres. Les cadres sont à apprendre une fonction de conseil en regard des écoles. La commission scolaire se veut au service des écoles. Elle a gardé son administration à son niveau le plus simple, réduit au minimum les dépenses du centre administratif et concentré ses budgets au niveau des écoles, les cadres étant obligé de justifier leurs demandes de budget.

La quantité totale de pouvoir sera plus grande lorsque les principaux auront accepté de prendre en main tout ce que le directeur général désire leur confier. Pour le moment, on leur a donné plus qu'ils ne désirent et suffisamment pour qu'ils aient à se dépasser.

Le Système 4 est en place dans l'administration de la C.S. Morilac. Cependant, tous les cadres et directeurs d'écoles n'ont pu faire leur ce système. L'effet d'entraînement les force à se changer peu à peu pour atteindre à la cohérence de l'organisation. L'observation au cours de l'année a permis de constater des améliorations chez plusieurs.

La C.S. Morilac a réussi une intégration assez remarquable de sa grande diversification grâce à la mise en place de conditions idéales de changement, de sa fidélité à la théorie Y de Mc Gregor et de la présence des variables du Système 4 de Likert.

Il serait assez difficile de proposer quoi que ce soit à cette commission scolaire qui semble en plein progrès et qui a en main tous les éléments nécessaires pour l'obtention d'un succès qui pourra durer de longues années.

TROISIEME SECTION

C.S.R. HONORE-MERCIER

TROISIEME SECTION: C.S.R. HONORE-MERCIER

I- VUE GENERALE

1- TERRITOIRE

1) Juillet 1963

Un arrêté en conseil regroupe 18 commissions scolaires locales pour la formation de la commission scolaire régionale. Les commissions scolaires désignées sont: St-Luc, L'Acadie, St-Jean, Notre-Dame Auxiliatrice, Napierville, St-Blaise, St-Paul, St-Valentin, Lacolle, Iberville, St-Grégoire, Ste-Brigide, St-Alexandre, Notre-Dame de Stanbridge, St-Sébastien, Henryville, Clarenceville et Sabrevois.

2) Juillet 1965

Départ de Napierville pour la C.S.R. Lignerie et arrivée de St-Jacques-le-Mineur, Richelieu, St-Mathias, Marieville et Ste-Angèle. L'opération 21 effectue le regroupement de St-Jean et Notre-Dame Auxiliatrice.

3) Juillet 1967

Les C.S. de Farnham, Ste-Sabine, St-Ignace de Stanbridge, Stanbridge Est, Bedfor, St-Armand Ouest, Philipsburg et St-Pierre de Véronne joingnent la C.S.R. Honoré-Mercier.

4) Juillet 1968

L'opération 28 entraîne la fusion de Ste-Sabine et Farnham.

5) Juillet 1972

Parution de la politique administrative et salariale du M.E.Q.. Le Bill 27 regroupe tout le territoire en 4 commissions scolaires:

- St-Jean
- Marieville
- Iberville
- Des Rivières (Farnham)

2- POPULATION

Le Bill 27 (juillet 1972) formait, de plusieurs commissions scolaires, les quatre commissions scolaires d'Iberville, St-Jean, de Marieville et des Rivières. Ces commissions scolaires allaient entrer dans la C.S.R. Honoré-Mercier. L'historique permettra de préciser les villes et villages composant le regroupement de chacune de ces quatre commissions scolaires.

A- Renseignements sur les écoles (1974-75)(1)

Ecoles	Service Adaptation scolaire		Enseignement professionnel	Enseignement général	Total
	Elém.	Sec.			
ST-JEAN (SECONDAIRE) Ecole Beaulieu 135 boul. du Séminaire M. Mario Harbec, dir.				695	695
Ecole Chanoine Armand Racicot 940 boul. Normandie C.P. 100 M. Edouard Fortier, dir.		125	836	1,054	2,015
Ecole Dr. Alexis Bouthilier 15, rue Jacques-Cartier M. Jean-Guy Grondin, dir.				673	673
Ecole Mgr Roy 111, boul. Gouin M. Yvon Archambault, dir.				740	740
Pavillon Rheault M. Michel Dipelteau, dir.			308		308
Ecole secondaire St-Jean 154, rue St-Charles Sr. Madeleine Héroux, dir.				649	649

(1) C.S.R. Honoré-Mercier, Statistiques de l'enseignement 1974-75, novembre 1974, 29 p.

Centre Georges Sicard 300, Montée St-Luc Mme Monique Deslaurier,dir.	55	74			129
Ecole Marchand	84				84
Ecole N.-D. Auxiliatrice	51				51
Ecole St-Patrick (s.angl.) 125, rue Lafontaine M. Camille Desmarais, dir.	287				287
IBERVILLE Ecole Marcel Landry 365, ave Landry M. Jean-Rivard, dir.		34	318	1,542	1,894
Ecole St-Georges 600, 4ème rue Mme Denyse Ménard, dir.				405	405
Ecole N.-D. de Lourdes	7				7
Ecole Sacré-Coeur	9				9
HENRYVILLE Ecole Sacré-Coeur 215, rue Champagnat Fr. Paul de Bellefeuille, dir.				152	152
MARIEVILLE Ecole Mgr. Euclide Théberge 677, Desjardins M. André McLaughlin, dir.			73	1,086	1,159
Notre-Dame de Fatima	32				32
FARNHAM Ecole Jean-Jacques Bertrand 255 sud, rue St-André Fr. Rock Bourbonnais, dir.			168	1,087	1,255
St-Romuald	21				21
BEDFORD Ecole Mgr. Desranleau 4, rue Aréna, C.P. 380 M. Léon-Maurice Côté, dir.				236	236
GRAND TOTAL					10,801

Secteur francophone

	ENSEIGNEMENT GENERAL					ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL								SERV. D'ADAPTATION SCOLAIRE						TOTAL	GRAND TOTAL
						Secondaire court				Met. ind.		Comm.		Elém.				Sec.			
	Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV	Sec. V	Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV	Sec. IV	Sec. V	Sec. IV	Sec. V	1/6	1/8	1/12	1/15	1/8	1/12		
G.	824	928	1081	628	504		97	183	123	295	241	13	19	24	47	20	67	48	91	5236	10514
F.	812	1023	1167	843	511		35	22	25	69	105	236	241	14	24	9	54	35	59	5284	
S.-total	1636	1951	2248	1471	1015		484			710		509			259			233		10514	10514
TOTAL		8319					1703								492					10514	

Secteur anglophone

	1ère	2e	3e	4e	5e	5e
G.	19	22	25	31	31	47
F.	15	10	18	29	21	19
G. & F	34	32	43	60	52	66
S.-total	175			112		
TOTAL	287					

C- Synthèse

ECOLES	
TYPES D'ECOLES	NOMBRE
Secondaires	11
Elémentaires	7
Elémentaire (anglais)	1
TOTAL	19

INSCRIPTION PAR COURS			
COURS	GARCONS	FILLES	TOTAL
Secteur francophone			
Enseignement général	3,963	4,356	8,319
Enseignement professionnel			
-Secondaire court	402	82	484
-Métiers industriels	536	474	710
-Commercial	32	477	509
Service d'adaptation scolaire	297	195	492
Secteur anglophone (élémentaire)	175	112	287
TOTAL	5,405	5,396	10,801

D- Distribution du personnel dans les écoles

(Secteur francophone)

Cours régulier

Fonctions / Municipalités et écoles	Direction	Responsable	Professeurs		Préposé de laboratoire	Surveillant	Secrétaire	Animateur pastorale	TOTAL
			Temps plein	Temps partiel					
Iberville: Marcel Landry	4	-	115	3	5	3	7	2	139
St-Jean: Dr. Bouthillier	2	-	38	-	1	-	3	1	45
Farnham: J.J. Bertrand	3	-	66	3	4	2	5	2	85
Farnham: Ste-Famille	-	1	9	-	-	-	1	-	11
Saint-Jean: Mgr Roy	2	-	40	1	1	-	2	1	47
Saint-Jean: Beaulieu	2	-	38	1	2	-	4	2	49
Bedford: Mgr Desranleau	1	-	12	2	-	-	1	1	17
Saint-Jean: Sec. Saint-Jean	2	-	37	-	1	-	3	1	44
Iberville: Saint-Georges	2	-	21	-	1	-	2	1	27
Henryville: Saint-Georges	-	1	8	-	-	-	1	1	11
Saint-Jean: Pavillon Rheault	1	-	28	-	-	-	1	-	30
Saint-Jean: Ch. Armand-Racicot	4	-	116	1	4	3	8	3	139
Marieville: Mgr Euclide Théberge	3	-	68	-	3	1	4	2	81
TOTAL	26	2	596	11	22	9	42	17	715

D- Distribution du personnel dans les écoles (suite)

(Secteur francophone)

Service d'adaptation scolaire

Fonctions / Municipalités et écoles	Direction	Responsable	Professeurs		Prêposé de laboratoire	Surveillant	Secrétaire	Animateur pastorale	TOTAL
			Temps plein	Temps partiel					
Saint-Jean: Ch. Armand-Racicot	1	-	14	-	-	-	-	-	15
Saint-Jean: Marchand	-	-	6	-	-	-	-	-	6
Saint-Jean: N.-D. Auxiliatrice	-	-	7	-	-	1	-	-	8
Saint-Jean: C. Georges-Sirard	1	-	16	-	-	1	1	-	19
Iberville: Marcel Landry	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Iberville: Sacré-Coeur	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Iberville: N.-D.-de-Lourdes	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Marieville: N.-D.-de-Fatima	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Farnham: Saint-Romuald	-	-	2	-	-	-	-	-	2
TOTAL	2	-	52	-	-	2	1	-	57

(Secteur anglophone)

Élémentaire

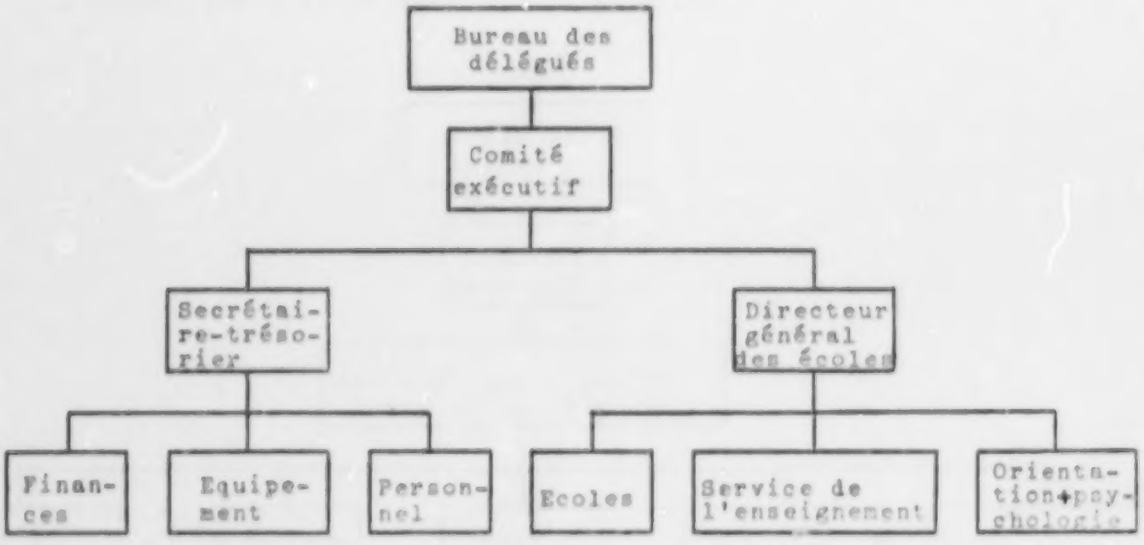
Saint-Jean									
Saint-Patrick	1	-	11	-	-	-	1	-	13
TOTAL	1	-	11	-	-	-	1	-	13

3- HISTORIQUE

A- Organigrammes à travers les âges

1) Octobre 1963

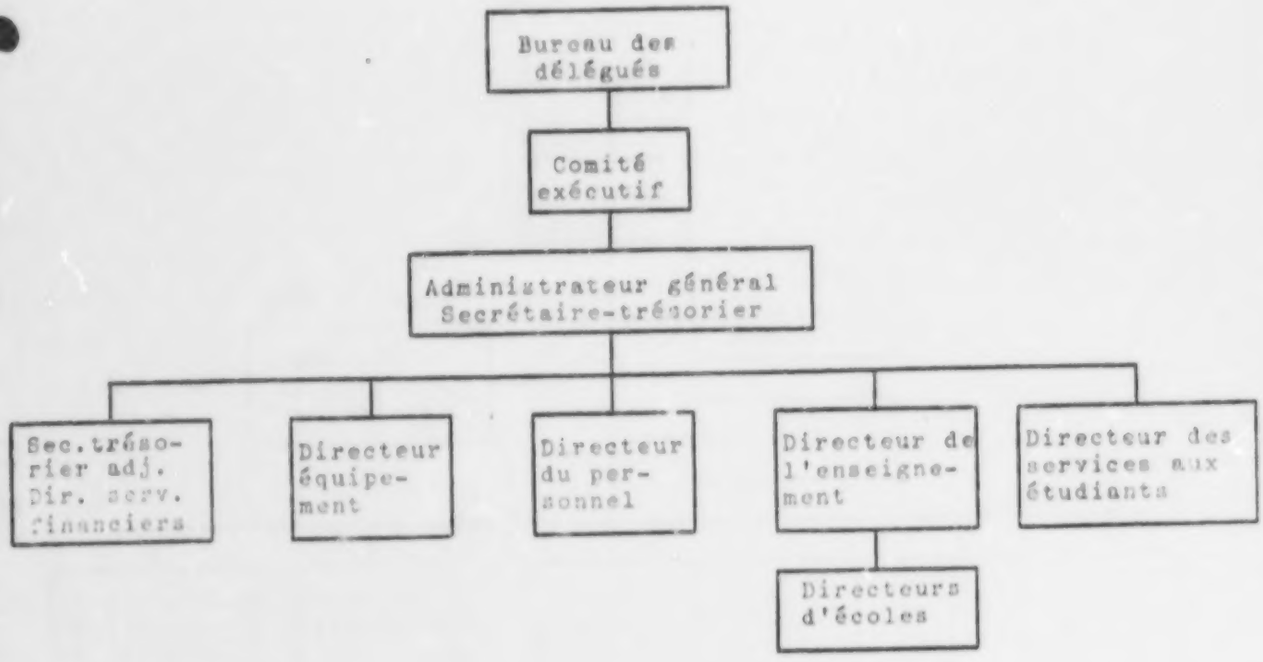
Le bureau des délégués se réunit pour élire les commissaires de la régionale. Ceux-ci mettent en place l'organisation qui prendra en main les étudiants de niveau secondaire dès juillet 1964. La commission scolaire régionale a une structure bicéphale. M. Raymond Paquette est nommé secrétaire-trésorier et M. Jean Langelier directeur général des écoles. L'organisation demeurera bicéphale jusqu'en 1968. L'organisation était ainsi:



A ce moment, le bureau des délégués n'avait pas de pouvoirs ni de rencontres statutaires. L'exécutif avait les pouvoirs en main.

2) Juillet 1968

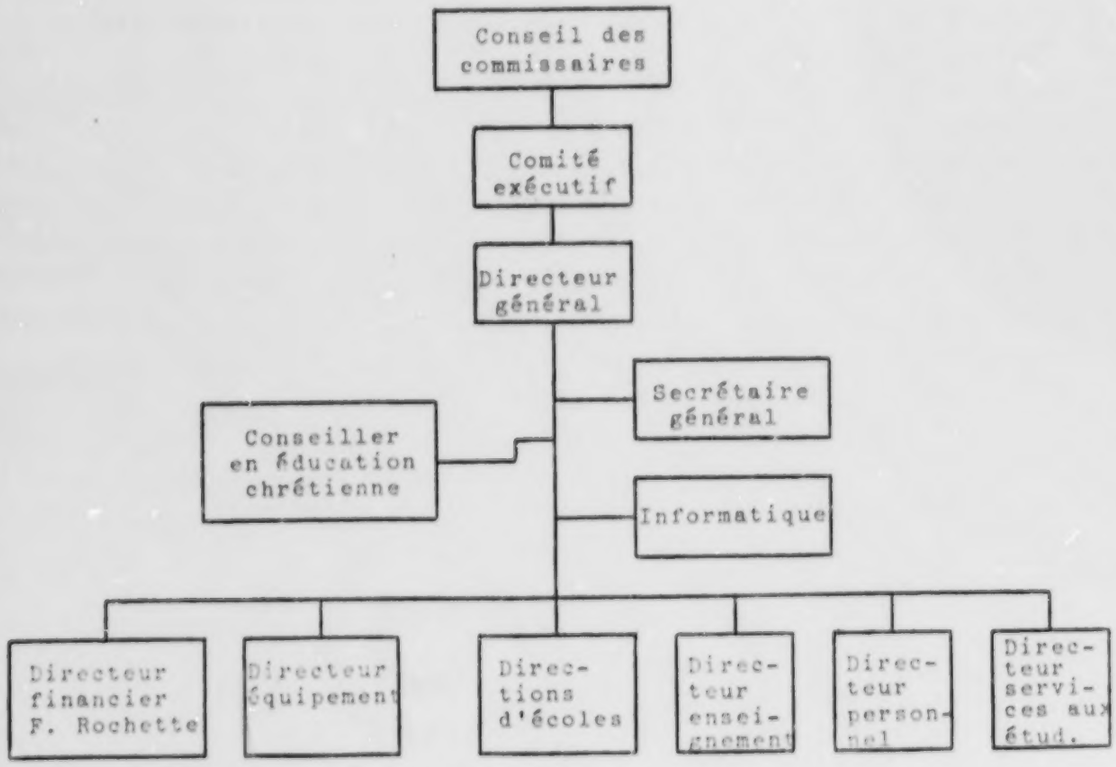
Suite au courant qui tendait à rendre unicéphales les commissions scolaires et à des difficultés administratives ayant entraîné la démission du secrétaire-trésorier, les commissaires de la commission scolaire régionale décident de procéder à une transformation de l'administration. De bicéphale, la commission scolaire régionale devient unicéphale avec la nomination de M. Guy Lubé comme administrateur général et secrétaire-trésorier. A la même occasion, M. Pierre Prévost était engagé comme directeur du personnel et M. Richard Tessier comme directeur de l'équipement. M. Jean Langelier devenait directeur de l'enseignement et M. Raymond Paquette secrétaire-trésorier adjoint et directeur des services financiers. L'organigramme se trouvant ainsi modifié:



Au début, les liens de travail entre les services étaient lâches et non structurés. Il n'existait pas de compte-rendu des rencontres. Les liens avec les écoles étaient difficiles puisque les principaux se rencontraient de façon formelle seulement avec le directeur du service de l'enseignement. Ils se sentaient faibles n'étant représentés que par un seul directeur de service. D'autre part, les communications des cadres avec les directeurs d'écoles manquaient d'immédiateté.

3) Juillet 1973

Remaniement de l'organigramme de la C.S.R.



Les directeurs de services remplissent une fonction de conseil auprès du directeur général de qui les écoles dépendent. Cependant, le rôle des services n'est pas précisé en termes de "line" et "staff" pour éviter un cantonnement dans le travail, un repli. Les directeurs d'écoles prirent l'habitude de fonctionner directement avec les services concernés et de s'en reporter au directeur général qu'en cas de difficultés.

Au cours de 1974-75, il existait une rencontre mensuelle du directeur général, des directeurs de services et des directeurs d'écoles. Le comité de gestion regroupant le directeur général et les directeurs de services se réunissait chaque lundi après-midi. Cependant, avant d'élaborer davantage, jetons un regard sur des réalisations comme la décentralisation du budget, la rencontre de Granby et le comité de travail Rivard.

B- Certaines réalisations

1) Budget décentralisé

a) Historique

Les efforts de décentralisation sont arrivés dans un contexte de centralisation mais particulièrement marqué par l'histoire de la commission scolaire. En effet le directeur général, lors de son choix à ce poste avait reçu comme responsabilité première de faire disparaître tout inadmissible des budgets de la commission scolaire. La façon de réaliser cette mission fut par un effort de centralisation, une contraction des dépenses et un contrôle de plus en plus serré au plan budgétaire. Mais tout mouvement de balancier conduit à un mouvement en sens inverse. Ce mouvement est d'ailleurs venu d'un peu partout et ne pouvait que conduire à la décentralisation.

Les commissaires expérimentaient depuis peu de temps une plus grande décentralisation au niveau des commissions scolaires locales. L'expérience leur semblait intéressante et située dans un mouvement général en ce sens. Les documents de la F.C.S.C.Q. et du M.E.Q. en sont la preuve. Ils étaient enclins à proposer la même chose au niveau de la commission scolaire régionale même sans trop en percevoir le contenu et les implications pour la gestion de la commission scolaire.

La construction des polyvalentes mit en place des structures administratives plus fortes que dans les écoles plus petites. Les principaux de ces écoles, appuyés par une bonne équipe d'adjoints, des services professionnels et de secrétariat plus élaborés, se sentaient prêts à obtenir plus d'autonomie. Ils demandèrent donc, dans le désir d'être plus conscient de ce qui se passait, de connaître où allait l'argent, à quels besoins elle était affectée et selon quelles priorités.

Les directions d'écoles avaient beau jeu car ils pouvaient établir des comparaisons avec certaines commissions scolaires régionales où la décentralisation était plus avancée et fournir des chiffres à cet effet.

Les directeurs d'écoles insistèrent tellement qu'un comité de décentralisation fut formé par le directeur général avec mission d'effectuer la décentralisation dans certains secteurs (1974-75). Mais le mouvement partit du mauvais pied car cela apparaissait comme une concession arrachée au directeur général en un moment où les budgets semblaient subir des contractions.

b) Objets de décentralisation (1975-76)

Les budgets d'immobilisation furent négociés entre les directeurs de services et les directeurs d'écoles en mars et cela pour une deuxième fois. Certaines priorités avaient été choisies et un montant de base réservé pour les plus petites écoles. Après entente sur les priorités et le montant réservé à chacune des petites écoles, le budget fut séparé à l'amiable mais non sans coupures et sacrifices ici et là.

Les directions d'écoles effectuèrent aussi leurs prévisions budgétaires pour tout ce qui touche l'enseignement. Les items touchent très souvent des codes budgétaires sur lesquels il est impossible d'effectuer des changements. Un certain montant a été laissé à la discrétion des directions d'école mais il apparaît, à leurs yeux, beaucoup trop petit.

c) Difficultés dans l'implantation

Il y a des difficultés d'ordre technique et au plan humain. Les difficultés techniques se retrouvent surtout au plan de l'informatique. Les données sont longues à recueillir, les délais de traitement fréquents de sorte que les extrants arrivent et fournissent une information complètement déphasée qui pose plus de problèmes qu'elle ne peut en solutionner.

D'autre part, certains principaux trouvent qu'ils n'ont pas eu suffisamment d'aide technique pour la mise en place de techniques-maison pour garder leur information à jour. Ils se demandent aussi si les tractations n'ont pas été multipliées inutilement. Les petites écoles se sentent surtout en mauvaise position le directeur d'école étant trop souvent homme-orchestre. En plus des craintes face à l'inconnu, les directeurs d'écoles se retrouvent face à des questions comme celles-ci:

- "Vais-je devenir un fonctionnaire et perdre contact avec les professeurs de l'école?
- Est-ce que la décentralisation actuelle est mise en place pour m'aider?
- Est-ce que j'aurai tout l'aide nécessaire en cas de difficultés majeures?
- Est-ce que j'aurai le temps de faire face à tout mon travail"?

d) Résultats

Les principaux d'écoles ont compris que les ressources ne sont pas inépuisables et qu'il faut administrer efficacement pour tirer le plus possible des sommes disponibles. Ils notent qu'il y a peu de changements: est-ce une décentra-

lisation de budget ou d'information sur le budget? Par contre, un autre souligne que le peu de changement permet quelque peu d'établir des priorités au niveau de l'école.

Le processus a aussi aidé à mettre en lumière le fait que les principaux d'écoles sont responsables de leur école et que les directeurs de services sont là comme service. Certains pensent à la mise en place d'un comité de gestion.

Les directeurs de services sont plus conscients des problèmes des écoles et consultent plus sur leurs propres dépenses.

e) Satisfaction

Les idées, à ce chapitre sont partagées. Quelques-uns sont insatisfaits car cela leur semble trop mince comme décentralisation et du fait que le mouvement s'est mis en branle dans un climat d'instabilité, de crainte, de peur, de manque de confiance. D'autres notent leur satisfaction et disent qu'il ne serait pas possible de décentraliser davantage. Ils ajoutent tout de même manquer d'outils pour répondre aux besoins actuels. Un autre sent que ce n'est qu'un premier pas accompagné de résistances venant à la fois des cadres et des directeurs d'écoles.

f) Changements entrevus ou désirés

On désire les changements suivants:

- avoir la certitude qu'il n'y a pas de tractations sous la table;
- avoir des outils pour fonctionner avec la décentralisation;

- avoir plus de liberté dans ce que l'on veut dépenser;

- avoir la confiance des gens d'en-haut et des situations claires.

On suggérerait la réduction de 12 unités administratives à cinq. Chacune des polyvalentes devenant un pôle d'attraction responsable des écoles lui fournissant des étudiants et l'unification des petites écoles de St-Jean (5ème unité administrative). La décentralisation serait complète sauf dans les domaines suivants:

- celui du personnel

- sur le plan financier, il faudrait centraliser:

  - la comptabilisation

  - la trésorerie

  - le budget

  - les états financiers

  - les salaires

  - le contrôle

  - le système, les méthodes et procédures

Il semble qu'il serait possible de réaliser cette décentralisation en ajoutant une personne aux finances et deux personnes à l'équipement. Cependant, bon nombre ne sont pas en accord avec cette possibilité et favorisent une plus grande centralisation pour solutionner plus efficacement les difficultés.

2) Rencontre de Granby

a) Origine de la rencontre

Il y a quelques années, une rencontre regroupant le directeur général et les directeurs de services s'était tenue au chalet de M. Raymond Paquette, secrétaire général. La réunion avait été difficile à cause des affrontements qui avaient eu lieu. Cependant, dans l'ensemble, cela avait été bénéfique pour la bonne marche au plan des relations humaines. Le milieu scolaire avait été mis au courant de cette rencontre et en avait constaté les résultats.

Les principaux sentaient de profonds malaises dans leur groupe. La construction des polyvalentes et les réaménagements de personnel avaient créé des insatisfactions et rendu plus difficile les relations. M. Jean Langelier était sympathique à une rencontre pour les responsables de pédagogie et les directeurs d'écoles. La rencontre ne pût avoir lieu en 1973-74 en raison d'une non prévision budgétaire.

Cependant, le principe fut accepté par le directeur général et une somme d'argent réservée à cet effet pourvu que la rencontre ait lieu avec tous les directeurs de services. La rencontre devait se tenir dans un contexte non scolaire et assez retiré pour que les personnes ne soient pas dérangées par la routine quotidienne.

Le directeur des services aux étudiants fut chargé de trouver un animateur venant de l'extérieur de la commission scolaire et d'étudier les modalités de fonctionnement. L'animateur devait avoir en main la responsabilité de la rencontre, tous les participants étant sur le même pied.

Deux types de rencontres furent suggérées. Les participants eurent à voter sur le type de rencontre désiré. Le premier genre de rencontre était centré sur le leadership, le second sur les problèmes actuels. Le deuxième choix fut adopté, le groupe demeurant centré sur la tâche.

b) Attentes

Les attentes étaient nombreuses mais touchaient exclusivement les relations humaines. On voulait:

- connaître les gens, perdre du temps avec eux;
- mettre un visage en arrière des noms, des voix;
- essayer de rapprocher les directeurs d'écoles et les directeurs de services, de régler les problèmes entre eux;
- permettre aux gens de se parler, de s'ouvrir;
- dégeler les problèmes;
- aider les participants à exposer leurs difficultés;
- jeter des ponts, etc.

c) Résultats obtenus

Les participants sentent qu'il y a une meilleure collaboration entre les directeurs de services et les directeurs d'écoles. La séparation est moins grande qu'auparavant puisque les principaux sentent que les directeurs de services ne sont pas aussi opposés à eux qu'ils le croyaient. On ne se perçoit plus comme deux clans opposés et un principal note qu'il serait de mauvaise guerre de passer directement aux commissaires pour régler les problèmes. Ce n'était pas le cas dans le passé.

Les relations entre les personnes sont maintenant meilleures. Les individus ont créé des liens plus étroits, ils ont fait connaissance, ont laissé tomber les barrières, se sont compris et respectés. Les discussions, à l'occasion de la rencontre portant sur le budget d'immobilisation, en sont la preuve. Cependant, ce n'est qu'au début et il faudrait faire plus.

d) Suites à donner

On suggère une ou deux rencontres par année. Des détails comme: le nombre de participants (directeurs de services et directeurs d'écoles; les directeurs d'écoles et leurs adjoints) le contenu de la rencontre, le moment de la rencontre seraient à négocier. Mais il serait important de ne pas laisser tomber car les directeurs d'écoles sont encore craintifs et isolés les uns face aux autres, ils n'ont pas trouvé de cohésion et manquent d'un leadership ferme. D'autre part, les problèmes humains et de fonctionnement n'ont pas encore été solutionnés en profondeur, les précisions concernant les rôles et les pouvoirs sont encore en plan.

e) Impact dans la commission scolaire

Les commissaires ont compris qu'une unité était à se faire entre les cadres de la commission scolaire régionale et qu'il serait dangereux de continuer à vouloir mettre à dos deux groupes différents.

Les groupes saisissent mieux les problèmes de chacun. Les négociations s'en trouvent facilitées car elles sont basées sur une confiance mutuelle. L'ouverture permet de saisir des choses sur lesquelles on se serait enfermé dans le passé tout en permettant une plus grande souplesse et une adhésion profonde plutôt que du bout des lèvres.

f) Rapport de la rencontre

A la demande du directeur général, un rapport de la réunion a été produit. Comme la réunion voulait faire ressortir les malaises, le texte présente un inventaire des problèmes qui ont fait surface au cours de ces trois jours.

Le rapport les présente comme suit:

1) confusion à savoir qui a le pouvoir de décision dans telle ou telle circonstance;

2) manque de préparation des directeurs d'écoles pour exercer les nouvelles tâches administratives;

3) la planification se fait à trop court terme;

4) les directeurs d'écoles reçoivent des ordres de d'autres personnes que leurs directeurs de services et de leur directeur général;

5) lenteur des solutions aux problèmes des écoles;

6) les programmes émanant du centre administratif ne répondent pas toujours aux besoins du milieu;

7) écoles et polyvalentes présentent des problèmes différents en nombre et en intérêt accordé pour/par le centre administratif;

8) services aux étudiants;

9) manque d'objectifs communs;

10) manque d'information et de consultation de part et d'autre;

11) isolement et insécurité du directeur d'école.

3) Comité de travail Rivard

a) Origine de ce comité

En novembre 1974, le service de l'enseignement convoqua des journées d'études pour dresser la maquette des cours pour l'année académique 1975-76. Cette rencontre réunissait les membres de l'équipe pédagogique ainsi que des directeurs d'écoles et des adjoints. "A plusieurs reprises, il fut fait mention d'une certaine insatisfaction des élèves face à leurs cours, insatisfaction qui se manifeste, semble-t-il, par un manque de motivation et d'élan au travail". (1) Un comité de travail fut formé pour se pencher sur l'étude de ce problème.

Dès le 12 décembre, le comité se réunissait pour préciser ce qu'il était, ses objectifs, sa façon de travailler etc. Le 16 janvier, un premier rapport d'étape était fourni aux membres du comité de gestion opérationnelle, en réunion à Farnham. L'étape suivante fut une reconnaissance officielle par le comité exécutif et l'obtention d'un budget couvrant les dépenses inhérentes au travail à exécuter. Les détails qui suivent sont ceux fournis par messieurs les commissaires.

b) Travail du comité

Le dit comité aurait à se pencher sur l'existence du problème posé et s'il y a lieu, s'engagerait dans une action de recherche qui pourrait aboutir à des recommandations.

---

(1) Jean Langelier, Comité de travail, St-Jean, 24 février 1975, p. 1.
Il s'agit de deux feuilles de présentation du comité de travail Rivard. Cette présentation est destinée aux commissaires afin qu'ils prennent connaissance officiellement de ce comité.

c) Identification du problème

c.1 Lors de la réunion du comité tenue à l'Ecole Jean-Jacques Bertrand le 16 janvier 1975, les membres décidèrent de tenter de vérifier si vraiment il y avait chez les élèves une insatisfaction prononcée face à l'enseignement et d'en chercher les causes le cas échéant.

c.2 Démarches à entreprendre:

- auprès des élèves;
- auprès des enseignants;
- auprès des administrateurs, directeurs d'écoles, comité pédagogique, commissaires;
- auprès des professionnels non-enseignants;
- auprès des parents.

d) Personne-ressource

Les membres du comité insistent pour qu'une personne-ressource, étrangère au milieu, étudiante en sociologie ou en psychologie, aide à la cueillette des données et à leur analyse.

e) Reconnaissance du comité

Les membres du comité désirent que messieurs les commissaires par une résolution reconnaissent l'existence du comité (Comité de travail Rivard ou C.T.R.) et le mandatent pour la recherche déterminée plus haut.

f) Budget

Personne-ressource	$500.00
Correspondance	$ 25.00
Rencontres diverses	$125.00
Impression	$ 50.00
	$700.00

g) Aide de l'extérieur

Le comité de travail Rivard s'est adjoint un chercheur de l'Université de Montréal (M. A. Zénié) dès le mois de mars. En fin d'année, le questionnaire de recherche était déjà fabriqué et le pré-test administré à des étudiants de l'école St-Georges (Iberville). L'étude se poursuivra au cours de l'année 1975-76. Les résultats devraient être communiqués en fin d'année. Cependant, aucune restriction de temps n'est imposée au comité de travail Rivard.

Il est important de noter que les questions de base ont surgi au sein de l'équipe de l'enseignement et que les participants de l'équipe sont des principaux d'écoles, des adjoints et des professionnels de l'enseignement.

II- LES PERSONNES

1- LE DIRECTEUR GENERAL

Le directeur général avait été connu par son travail à la C.S.R. Lignerie et à la F.C.S.C.Q. Il fut engagé comme directeur général (1968) avec la mission précise de faire disparaître tout inadmissible du budget de la C.S.R. Honoré-Mercier. Son souci majeur demeure encore celui-là.

Les commissaires demeurent pointilleux à ce sujet. A l'occasion de la préparation du budget 1975-76, le directeur général, quelques cadres, le président de la commission scolaire et des commissaires visitèrent certaines commissions scolaires régionales de la région afin de voir comment elles envisageaient et traitaient les dépenses classées comme inadmissibles par le ministère de l'Education du Québec.

Le problème de l'inadmissible est à la source des remaniements organisationnels de 1968 à la commission scolaire régionale. L'historique en a traité. La crainte de ne pouvoir traiter l'inadmissible à la satisfaction des commissaires demeure une grande préoccupation pour le directeur général puisque ceux-ci évaluent en grande partie la capacité d'administration surtout à partir de cet aspect d'un contrôle si facile.

A- Responsabilité

La responsabilité du directeur général est celle confiée par les documents officiels du M.E.Q.(1). Ceci est la réponse officielle. Cependant, l'observation de cette commission scolaire nous a permis de déceler que la responsabilité du directeur général est loin d'être claire.

---

(1) Les obligations qui lui sont faites par la loi peuvent être retrouvée dans la section touchant le secrétaire-trésorier, chapitre 235, article 204A.

Le contrôle et des pressions indues venant des commissaires amènent le directeur général à reporter tout point, qui pourrait être le moindrement litigieux, à l'attention des commissaires afin qu'eux-mêmes prennent une décision dans ce domaine. Théoriquement parlant, le directeur général devrait soumettre toute décision quelle qu'elle soit à l'approbation des commissaires. Pratiquement, il dit agir selon ce qu'il pense. Il note aussi qu'il a la responsabilité de tout ce qui se fait par les cadres à qui il délègue une partie de ses pouvoirs dans un domaine précis.

Ce fonctionnement engendre des tensions et donne aux commissaires un pouvoir discrétionnaire dangereux, surtout en période de crise. Ceci force le directeur général et les cadres à éviter les affrontements et les périodes de tensions nécessaires dans toute organisation.

B- Relations

1) Avec les commissaires

Le directeur général est le premier exécutant des décisions prises par les commissaires de la commission scolaire. Aux réunions de l'exécutif, le directeur général est assis à la droite du président de la commission scolaire qui a en main l'ordre du jour de la rencontre. Le président demande au directeur général des précisions sur les points dont il n'est pas au courant. Le directeur général passe la parole au cadre touché s'il est présent.

La rencontre de Granby nous a appris qu'il existait des malaises entre les commissaires et l'administration au 69, boul. St-Joseph. En effet, les commissaires prennent beaucoup trop de place et s'occupent de tout à un point tel qu'aucune délégation de pouvoir n'a été faite au directeur général. Théoriquement, le directeur général devrait

référer pour toute décision à l'exécutif de la commission scolaire. Ceci est impossible de sorte qu'un "modus vivendi" s'est établi mais qui ouvre la porte à un recours continuel aux commissaires pour tout problème litigieux.

Les pouvoirs des différents paliers d'autorité n'ont jamais trop été précisés de sorte qu'il existe une confusion lorsqu'il s'agit de déterminer qui a le pouvoir de décision dans telle ou telle circonstance.

2) Avec les cadres

Le directeur général est "line" en regard des directeurs de services et des directeurs d'écoles. Il les considère comme des conseillers, des personnes-ressources dans les décisions qu'il a à prendre pour la bonne marche de la commission scolaire.

Les relations avec chacun des cadres ne sont pas les mêmes puisque chacun a son histoire personnelle et une façon différente d'être rattachée au directeur général. Le directeur général ne pouvait oublier qu'il entrait avec une équipe dans une administration qui fonctionnait déjà et dont les leaders demeuraient en place même si un peu à l'écart.

Les contacts formels avec les directeurs de services se font par le comité de gestion se réunissant à tous les lundi après-midi. A côté de ce réseau formel, il y a place aux contacts personnels avec chacune des personnes concernées. La rencontre de Granby a permis aux cadres de se mieux connaître et apprécier. Une amélioration notable des communications s'est effectuée depuis lors.

3) Avec les directeurs d'écoles

Le directeur général est en autorité directe face aux directeurs d'écoles. Le regroupement des forces se fait mensuellement à l'occasion d'une rencontre de quelques heures.

Le directeur général considère que les directeurs d'écoles ont face à lui deux rôles différents et complémentaires. Ce sont des administrateurs qui doivent voir à la gestion de leur école mais aussi des conseillers lorsqu'il faut émettre des directives et mettre en place les étapes du processus de management (planification, organisation, direction, contrôle).

Il y a des difficultés de fonctionnement apparents surtout avec certains directeurs d'écoles qui voudraient une plus grande décentralisation tant au niveau des décisions administratives et budgétaires qu'au niveau du champ de liberté qu'on leur offre.

Comme en maintes régionales, les liens avec les directeurs d'écoles plus éloignées sont plus lâches ce qui donne par le fait même une plus grande marge de manoeuvre.

4) Avec les enseignants

Les dimensions de la C.S.R. Honoré-Mercier (la 9ème plus grande commission scolaire du Québec) ne laissent pas de place aux contacts de ce type. Le nombre de professeurs impliqués et les lignes d'autorité passant par les directeurs d'écoles ne permettent pas cette relation.

5) Avec les parents

Les relations du directeur général avec les parents sont à peu près inexistantes à cause de l'éloignement de la base. D'ailleurs le comité de parents a son responsable à la commission scolaire (le secrétaire général). Le directeur général travaille surtout en collaboration avec les commissaires de la commission scolaire.

2- LE SECRETAIRE GENERAL ET LES DIRECTEURS DE SERVICES

A- Fonctions individuelles

1) Secrétaire général

Le secrétaire général est responsable des archives de la commission scolaire. Il s'occupe de la préparation des ordres du jour des réunions de la commission scolaire, de l'exécutif, des comités de gestion fonctionnelle et opérationnelle. Il rédige les rapports de réunions des comités de gestion et les résolutions de la commission scolaire dans l'esprit du vote des commissaires. En ce dernier lieu, il est éclairé par le directeur général et les cadres présents à la réunion de l'exécutif.

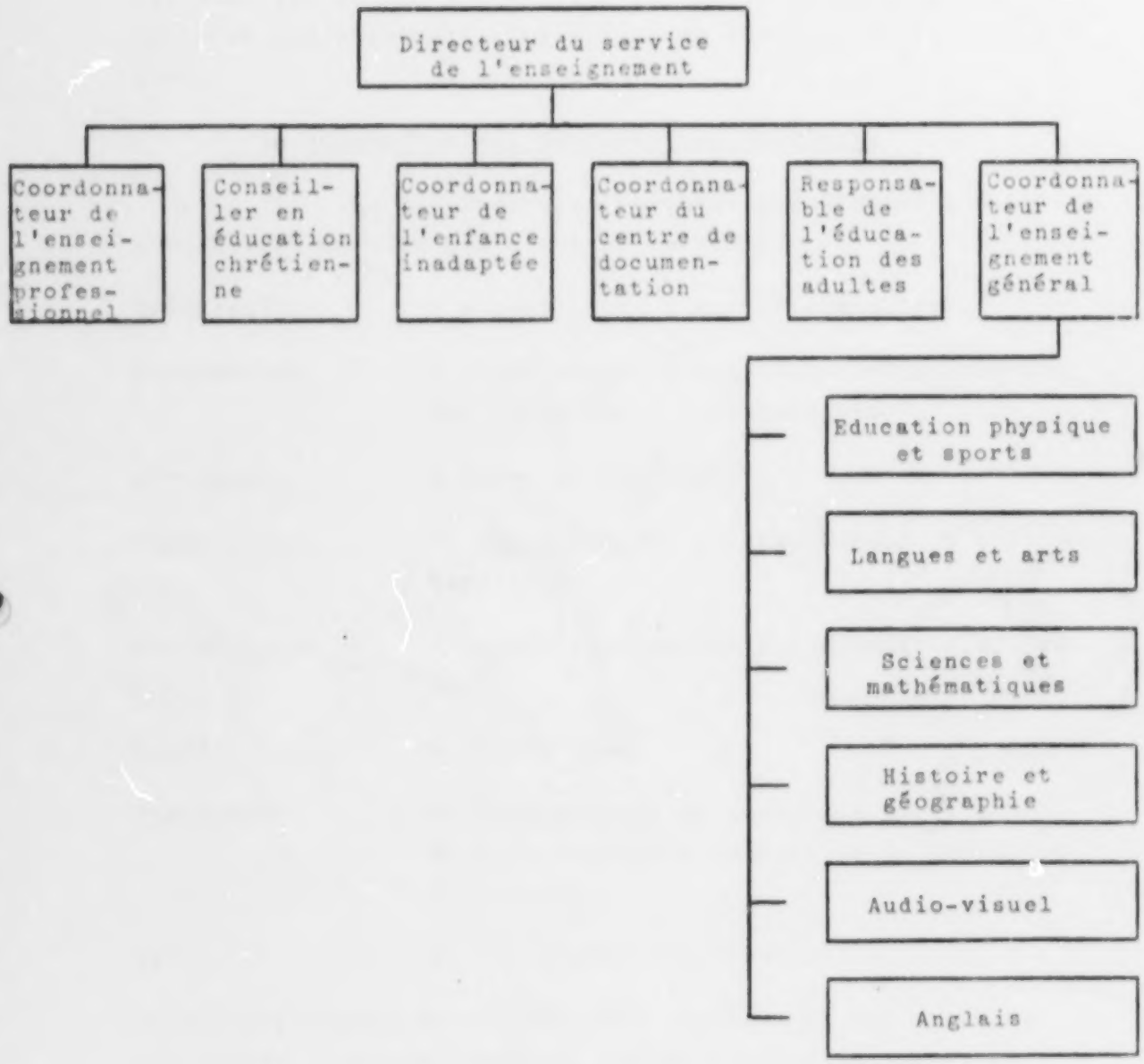
Le secrétaire général peut aussi être chargé de toute autre responsabilité que lui confie le directeur général. Il prend en main les réunions des comités de gestion en l'absence du directeur général et du directeur général adjoint, le directeur du service de l'enseignement.

En un mot, il est d'abord au service du directeur général et en est le principal bras droit. Il en relève directement d'ailleurs et son crédit auprès des directeurs ne provient que de son leadership et de sa compétence personnelle.

2) Directeur de l'enseignement

Le directeur de l'enseignement est responsable de tout l'aspect pédagogique au sein des écoles. Directeur général adjoint, il tire son leadership de la place qu'il occupe dans l'organigramme mais encore plus par sa compétence et la caution morale faisant suite à ses responsabilités antérieures.

Voici l'organigramme de son service:



Dans son secteur, il est considéré comme "line" en regard des écoles. Des difficultés se posent car les lignes d'autorité ne sont pas clairement définies quant au personnel qui oeuvre sous sa responsabilité et la majorité du temps directement avec les directeurs d'écoles ou leurs adjoints.

Il préside les réunions régulières des personnes relevant de lui et véhicule au comité de gestion fonctionnelle et opérationnelle les points de décision et de consultation.

3) Directeur des services aux étudiants

Le directeur des services aux étudiants a la responsabilité directe des services suivants:

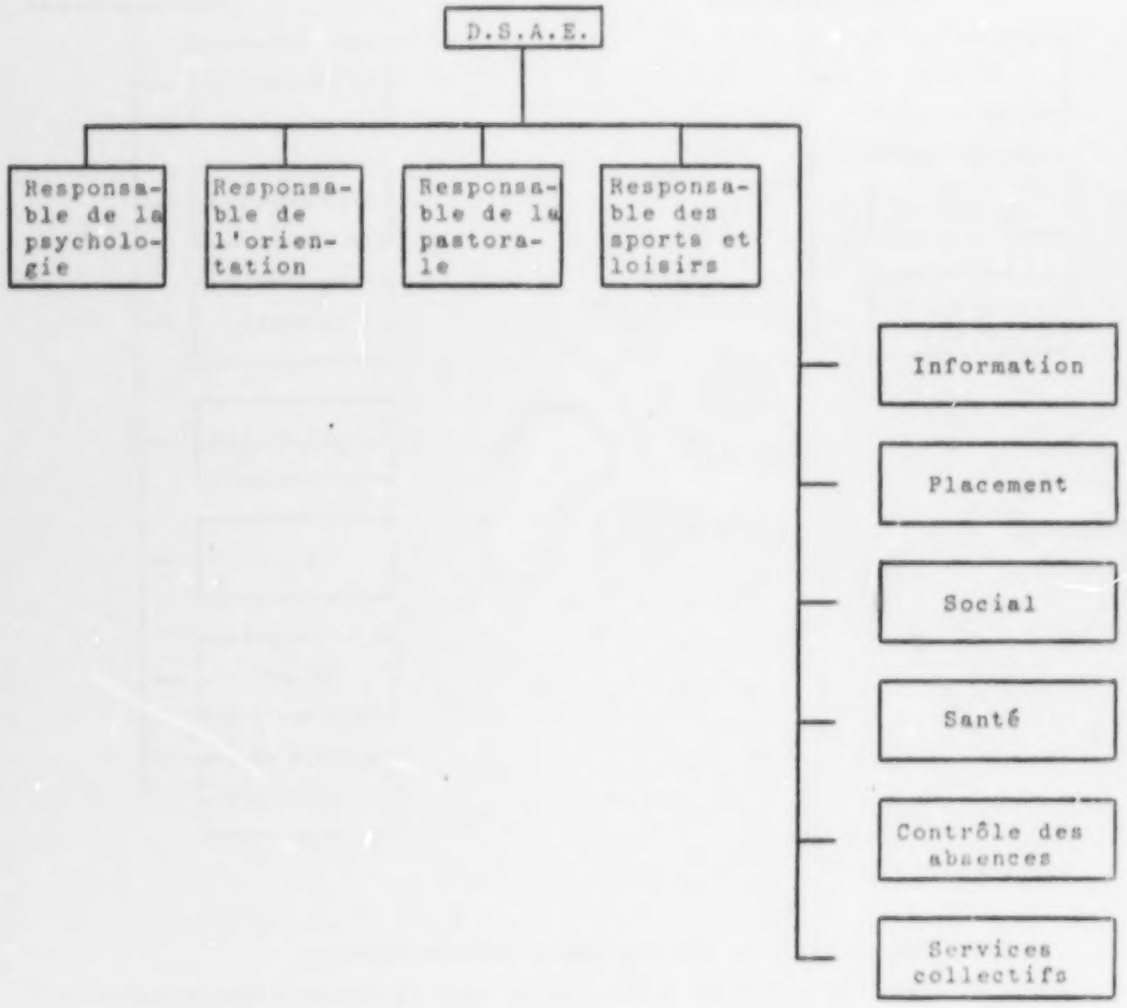
Orientation:	8 conseillers, 1 psychotechnicien
Information:	4 professeurs, 1 conseiller d'information, Mme Josée Beaudry responsable
Placement:	1 agent de placement
Psychologie:	12 psychologues, 1 criminologue, 1 psychotechnicien
Social:	1 travailleur social p., 2 conseillers sociaux
Santé:	5 infirmières
Pastorale:	14.5 animateurs de pastorale M. Yvon Montpetit conseiller en éducation chrétienne
Sport:	M. Guy Giroux responsable

Il s'occupe aussi du contrôle des absences et des services collectifs (voyages échanges, cartes d'identité, activités étudiantes, règlements des étudiants).

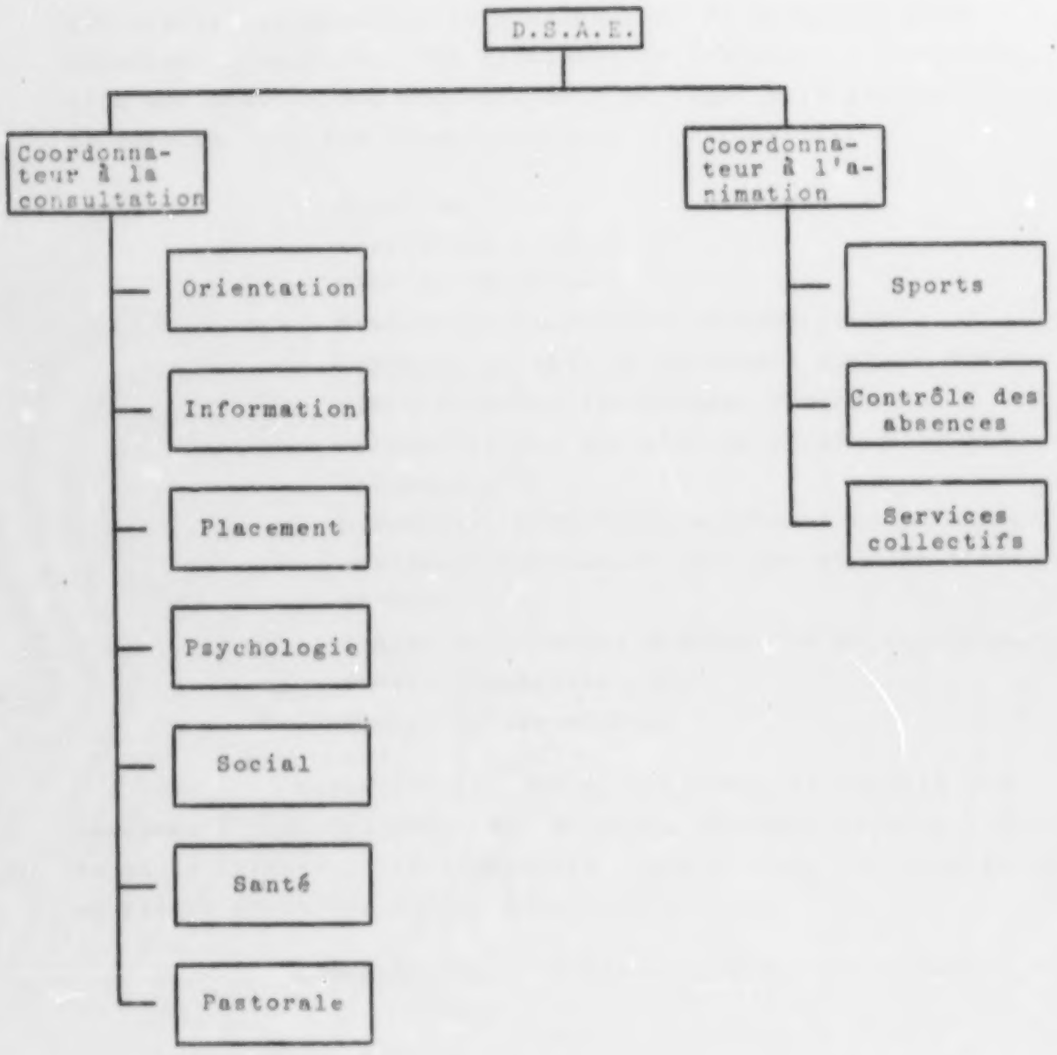
Dans l'organigramme actuel, le directeur des services aux étudiants est responsable de tous les services ci-haut mentionnés. Il est à noter que le service de psychologie, le service social et le service de santé sont extentionnés à l'élémentaire (12,000 élèves).

Au moment de la confection des budgets, le D.S.A.E. fit la demande de plus de personnel pour veiller à l'administration de ces services. Deux solutions furent avancées:

1ère suggestion:



2ème suggestion:



Aucune de ces suggestions ne fut acceptée, les budgets ne permettant pas de dépenses additionnelles.

4) Directeur du personnel

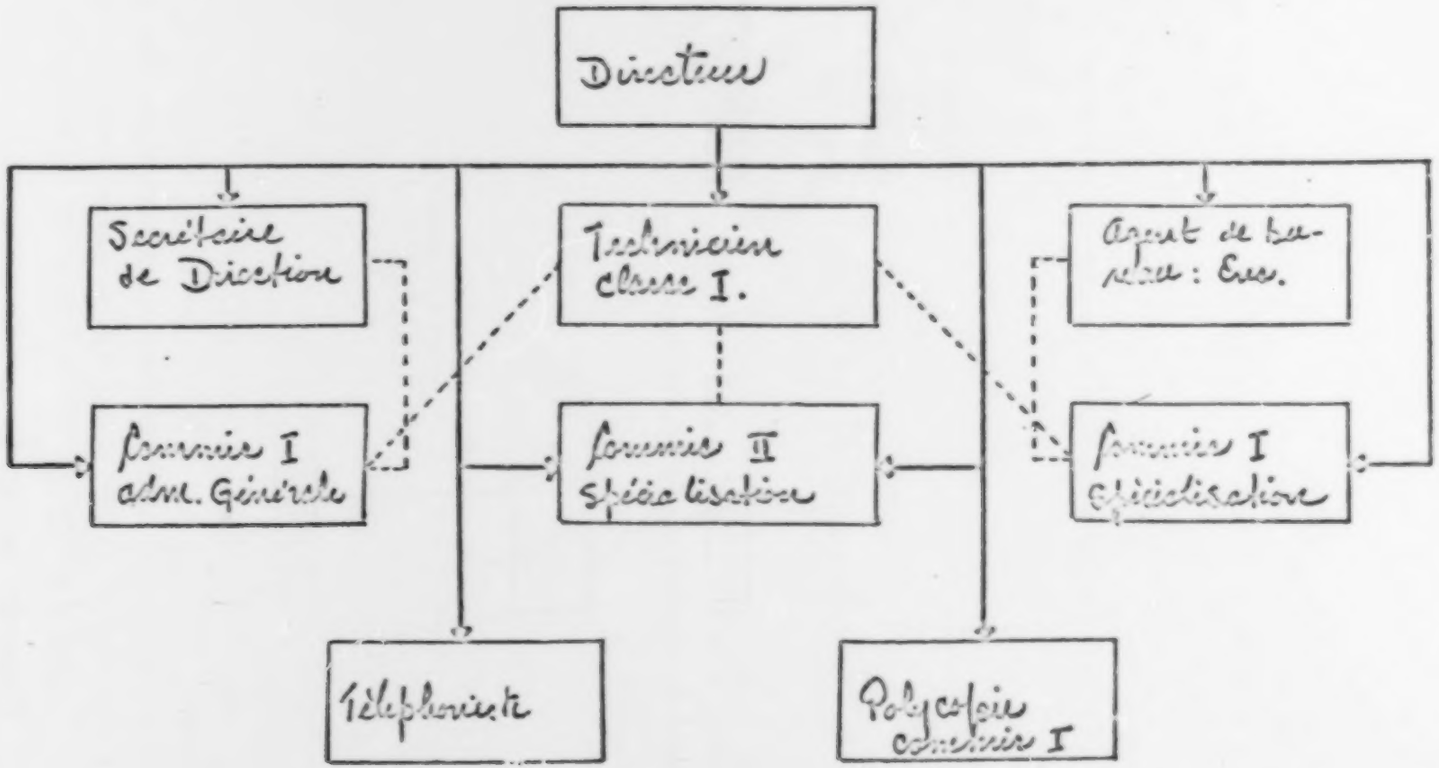
Au directeur du personnel est dévolu tout ce qui touche aux domaines de l'engagement du personnel, des échelles de salaires, des relations de travail, de l'application des conventions collectives. De façon plus particulière, ce service voit aux items suivants:

- absences
- suppléance à payer
- mémo de salaires
- évaluation: scolarité et expérience
- rapports de tout le personnel pour le M.E.Q.
- administration des régimes d'assurance
- calendrier des journées de congé
- indexation
- mutations, affichage, mouvement de personnel
- collation des listes pour les gens de l'extérieur
- budget de l'année, projections de salaires, nombre d'employés, etc.
- éducation des adultes

Actuellement, une grande somme de travail est réservée à la préparation des dossiers nécessaires pour l'étude et la défense de la commission scolaire dans les procédures de griefs en marche (32 en juin 1975).

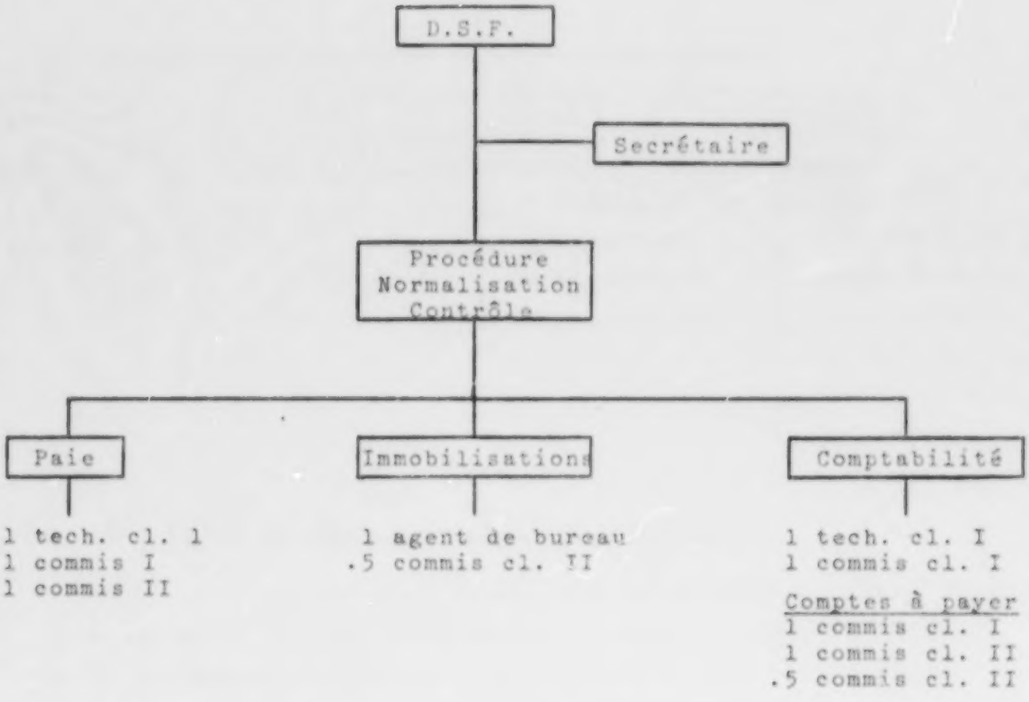
L'organigramme de ce service est le suivant:

Les Services du Personnel Mai 1975.



5) Directeur des services financiers

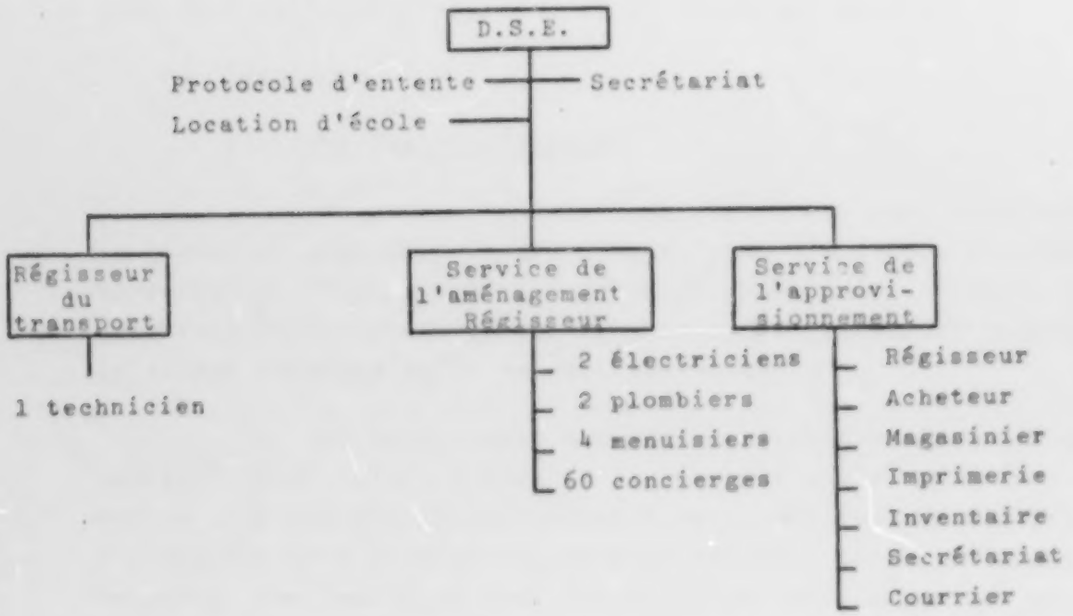
Le directeur de ce service a la responsabilité de tout ce qui touche l'aspect financier au sein de la commission scolaire régionale. L'organigramme peut donner une idée de ce service.



Dans l'avenir, on proposerait une personne en charge du contrôle.

C) Directeur des services de l'équipement

Voici l'organigramme:



B- Prise de décision dans leur secteur

Tenant pour acquis que le directeur général est le premier et le seul responsable de toute l'administration de la commission scolaire, les cadres ont une responsabilité déléguée, limitée à leur secteur, mais une entière responsabilité de leur propre service. Chaque décision implique en dernière analyse le directeur général. Les cadres ont une totale responsabilité de tout leur service c'est-à-dire budget et personnel et pour y arriver, ils ont complète autonomie des décisions professionnelles, au niveau des programmes, des techniques, des méthodes d'intervention et l'organisation du travail en fonction des élèves.

Les directeurs de services soumettent ce qui dépasse leur compétence ou ce qui atteint un autre service. De façon générale, il nous est apparu qu'ils ont l'autonomie qu'ils désirent prendre. Certains services conditionnent beaucoup leur action à l'approbation du directeur général.

C- Relations

1) Avec les commissaires

Le patron immédiat des cadres est sans contredit le directeur général. Celui-ci agit comme lien entre les commissaires et l'administration scolaire. Les cadres veulent des relations de travail avec les commissaires. Il serait difficile et non rentable qu'il en soit autrement.

Il nous semble que les commissaires ont gardé un esprit "local", c'est-à-dire qu'ils pensent toujours en ramenant à la situation qu'ils vivent à la locale tout en s'identifiant à leur milieu qu'ils veulent défendre contre l'administration. Les cadres ne sont pas toujours compris par les commissaires qui d'ailleurs ne leur font pas tellement confiance.

Les difficultés entre les cadres et les commissaires proviennent du fait qu'ils n'ont pas les mêmes préoccupations et responsabilités. Trop souvent, les commissaires donnent l'impression de chercher la "bête noire" et essayer de se faire du capital politique en mettant à dos les cadres et les parents.

De façon générale, il y a des relations distantes et empreintes d'une révérence propre à l'employé qui aimerait voir son patron différent mais sans pouvoir le dire ou le laisser paraître.

2) Avec le directeur général

Les relations entre le directeur général et les cadres se font via le comité de gestion fonctionnelle et par des contacts directs. Les relations sont tendues mais il est à noter qu'il y a une nette amélioration. La fidélité des cadres à l'égard du directeur général est particulièrement remarquable.

3) Avec les pairs

La rencontre de Granby a permis aux cadres d'approfondir une connaissance qu'ils avaient déjà acquis les uns à l'égard des autres. Il y a des sous-groupes très marqués. Les relations, bien qu'elles se soient améliorées au cours de l'année 1974-75, demeurent encore difficiles, tendues et souvent empreintes de méfiance.

Il est possible de noter, au cours de l'année écoulée, un réel progrès. Les cadres acceptent de collaborer, savent se parler mais il subsiste des malaises qui auraient avantage à être mis sur la table.

4) Avec les principaux

Les relations des cadres avec les principaux dépendent beaucoup de chaque cadre et des principaux concernés. Ici aussi, les relations ne sont pas faciles car les cadres sont passablement coupés des écoles, pris par leurs problèmes propres. De plus, comme la définition des rôles et des pouvoirs demeure à faire, bien des malaises sont entretenus sans possibilité d'accord et d'échange sur le sujet.

De façon générale, les relations ne sont pas tellement fréquentes et rendues difficiles car les personnes ne savent trop comment se situer les unes face aux autres.

5) Avec les enseignants

Certains cadres, notamment le directeur du personnel et le directeur de l'enseignement, sont plus en contact avec les enseignants. Il reste que ce soit sporadique et la majorité du temps via la ligne hiérarchique c'est-à-dire les directeurs d'écoles.

6) Avec les parents

Les relations avec les parents sont réduites au minimum car les autres échelons administratifs s'en chargent. Le secrétaire général parce qu'il est responsable du comité de parents est forcément plus en contact avec ceux-ci. Le directeur des services aux étudiants, à cause de son type de travail, est amené en contact plus direct que les autres cadres avec les parents.

D- Statistiques

Les cadres ont en moyenne (le directeur général inclus):

- 39 ans
- 14.28 années d'expérience comme cadres et hors cadre
- 21.28 années d'expérience
- 7.42 années d'expérience dans la même fonction

3- LES DIRECTIONS D'ECOLE

Des renseignements ont déjà été donnés sur les écoles et les directions d'écoles. Le lecteur pourra consulter la première partie pour trouver des renseignements sur le nombre d'écoles,leur situation géographique, le nom des principaux et leur population. La prise de décision dans ce secteur est immédiatement abordée. Elle sera suivie des relations des principaux et de leurs critères de sélection.

A- Prise de décision dans leur secteur

Les directeurs d'écoles peuvent décider de l'action à poser dans leur milieu pourvu que celle-ci soit encadrée c'est-à-dire en accord avec les politiques de la commission scolaire, les lois en usages et les décrets de politique coutumière. Le principal d'école est un exécutant et son action doit cadrer avec l'organisme dans lequel il est inséré. Il a une véritable autorité de décision dans les domaines qui échappent à tout contrôle.

Les principaux sentent que leur autonomie est très limitée du fait de la centralisation des contrôles et de la rapidité avec laquelle une décision peut être scrutée, évaluée, jugée par l'administration centrale. De plus, la non clarification des pouvoirs et un défaut de délégation rend difficile toute action quelle qu'elle soit.

De façon générale, le seul contrôle véritable (là où s'exerce le vrai pouvoir du directeur général) est celui exercé au niveau des budgets c'est-à-dire dans l'emploi de l'argent. Or dans ce domaine, il n'est pas facile de tout contrôler à cause de tout ce que cela impliquerait de travail et de personnel. De plus, on peut dire que les principaux ont toute autorité pourvu que l'administration et les commissaires n'en entendent pas parler.

B- Relations

1) Avec les commissaires

En principe, les directeurs de services et d'écoles souhaitent qu'il n'y ait pas de relation entre les directeurs d'écoles et les commissaires. De l'avis de tous, c'est dangereux car les commissaires doivent s'intéresser à l'ensemble de l'administration de la commission scolaire et non à des décisions locales à courte échéance. Il est bon que les deux pouvoirs soient séparés de sorte que les commissaires n'interviennent pas à un niveau politique (qui est le plus souvent le leur) et brouillent ainsi toutes les cartes. Un contact de principal à commissaire ne pourrait que courtcircuiter les lignes de décision actuellement en place. Ceci est l'idéal.

Pour le moment, il y a des contacts informels entre certains principaux et quelques commissaires, chacun des groupes semblant y trouver avantage. Mais cela disparaîtrait de l'organisation à partir du moment où les directeurs d'écoles sentiront qu'ils sont véritablement écoutés et que l'on apporte solutions à leurs problèmes.

2) Avec le directeur général

Les principaux reconnaissent le leadership du directeur général et l'autorité que lui confère sa responsabilité. Les relations demeurent plus ou moins ouvertes selon les individus mais la majorité du temps empreintes de révérence, d'appréhension et souvent de crainte.

La rencontre de Granby a permis pour un certain temps de faciliter les relations entre les directions d'écoles et le directeur général mais le feu de l'action fait resurgir les attitudes antérieures. De façon générale, les principaux sentent qu'ils ont un patron, supérieur immédiat et qu'ils doivent agir en accord avec sa pensée.

3) Avec les cadres

Les relations des directeurs d'écoles avec les cadres ne sont pas faciles car les distinctions d'autorité fonctionnelle et d'autorité hiérarchique laissent place à beaucoup d'interprétation personnelle de sorte que les relations ne peuvent pas être clarifiées une fois pour toutes mais sont à négocier avec chacun des acteurs.

Ici encore, la rencontre de Granby a ouvert des portes car les participants ont pu saisir les difficultés, les problèmes des autres groupes présents. Les échanges informels ont permis aux individus de se mieux percevoir, apprécier, accepter. Depuis lors, les relations sont plus ouvertes parce que les directeurs de services semblent plus francs, cordiaux, compréhensifs, ouverts. Les principaux de leur côté comprennent davantage les problèmes de coordination, de budgets et la nécessité de politiques régionales.

De façon générale, les relations semblent meilleures à ce moment de l'année mais il manque encore des contacts plus fréquents, une circulation plus large de l'information et une confiance réciproque pour que s'établissent des bases stables au niveau de la communication.

4) Avec les pairs

Globalement et de façon très rapide, on peut dire que les relations entre les principaux sont des relations d'affaire, qu'il y a peu de contacts, pas de solidarité car chacun mène son affaire et désire garder le plus d'indépendance possible.

Les contacts individuels ne sont pas tellement nombreux et se font surtout lorsque les personnes ont besoin de confirmation quant à leurs décisions.

Les relations officielles se font surtout lors de la rencontre mensuelle du comité de gestion opérationnelle. Mais comme l'ordre du jour est habituellement assez chargé, il ne reste plus que les moments réservés au café pour les contacts personnels. Et là encore, plusieurs profitent de la présence des directeurs de services pour régler des problèmes administratifs.

5) Avec les enseignants

Peu de recherche a été fait dans ce domaine, mais il apparaît certain que les relations sont totalement différentes d'une école à l'autre. La formation, différente d'une école à l'autre, du conseil des maîtres et des conseils étudiants, la taille des écoles, l'éloignement ou la proximité du centre administratif, tout est là pour fonder cette différence.

Un cadre note que ce serait le temps pour les directeurs d'écoles de penser à une gestion participative.

6) Avec les parents

Ici aussi, les relations avec les parents sont bien différentes d'une école à l'autre. La formation des comités d'écoles, ce qui fait le contenu de leurs rencontres et le jugement global des principaux en sont l'indice.

De façon générale, on peut dire que les directeurs d'écoles gardent une attitude d'ouverture avec les parents mais ils ne semblent pas prêts à les faire accéder à une véritable participation en milieu scolaire. Les parents demeurent cantonnés au domaine de l'information, gracieusement fournie, trop souvent pour faire entériner des décisions prises ou recevoir appui et force de pression auprès des commissaires.

C- Critères de sélection

Il y a peu de remplacement de directeurs d'écoles. Les changements effectués depuis la construction des polyvalentes et la disparition de plusieurs petites écoles a donné un réservoir important de personnel administratif où l'on a puisé pour combler les postes de directeurs d'écoles et d'adjoints. Il a été admis comme principe que tout ce personnel serait recasé de façon prioritaire. On préfère aussi choisir des gens connus et pris à l'intérieur du personnel au service de la commission scolaire.

La politique administrative et salariale du M.E.Q. et la convention des principaux servent de toile de fond. Les critères les plus importants semblent être la compétence, le leadership et l'aptitude aux relations humaines.

D- Statistiques

Les directeurs d'écoles ont en moyenne:

- 40 ans
- 8.5 années d'expérience comme cadre
- 13.58 années d'expérience d'enseignement
- 6.66 années d'expérience comme directeur d'école à la C.S.R. Honoré-Mercier

III- COMITE DE GESTION OPERATIONNELLE

1- HISTORIQUE

La structure bicéphale avait favorisé le regroupement des principaux autour du service de l'enseignement. Des réunions régulières se tenaient pour assurer la nécessaire coordination au bon fonctionnement des écoles. Tout le pédagogique était pris en main par le directeur général des écoles et ses aides. Les relations avec l'administration financière et les autres services se faisaient selon la bonne volonté des gens en présence et en minimisant les causes de conflit.

Lors de la mise en place de la structure unicéphale, le directeur général des écoles restait comme directeur du service de l'enseignement. Il était difficile, à cause du prestige passé et du leadership acquis de lui enlever la responsabilité des principaux d'écoles. De toute façon, cela offrait un répit au nouveau directeur général. Mais les pressions se firent nombreuses pour que la situation changea.

Les principaux se trouvaient loin du centre de décision. De son côté, leur organisme provincial demandait de plus en plus fortement une place au comité de gestion. Les principaux se sentaient toujours plus engagés par les décisions prises aux niveaux supérieurs. Ils se percevaient comme des valets dans leur propre maison.

Pendant ce temps, le directeur général rencontrait les principaux d'écoles lorsqu'ils étaient réunis par le service de l'enseignement. Il assistait aux réunions de façon occasionnelle et la majorité du temps sur invitation. La réorganisation de l'organigramme des services aux étudiants fit ressortir l'incohérence de la situation qui donnait au directeur du service de l'enseignement un pouvoir totalement différent de celui de tous les autres cadres avec qui, pourtant, il se réunissait au comité de gestion.

D'autre part, la réorganisation des organigrammes sur le plan provincial battait son plein. Les cadres sentaient un vif besoin de rapprocher l'administration (69, boul. St-Joseph) et les écoles. Les cadres voyaient et acceptaient mal que les principaux soient réunis par des coordonnateurs alors qu'eux ne pouvaient le faire. Le directeur général sentait bien qu'il était possible d'aller chercher un leadership que les principaux désiraient. Aussi la décision fut prise de remanier l'organigramme pour que les principaux relèvent directement du directeur général.

Dès septembre 1972, les réunions devinrent plus structurées et automatiques (1/mois). Le premier rapport officiel de réunion remonte au 12 septembre 1972.

Ayant obtenu de relever du directeur général, les directeurs d'écoles demandèrent de faire partie du comité de gestion. Ceci ne leur fut pas accordé bien qu'il fut décidé de tenir les réunions régulières du comité de gestion à tour de rôle dans les différentes écoles. Le principal pouvait alors assister à la réunion. La formule permettait de montrer aux directeurs d'écoles que les choses qui s'y décidaient n'étaient pas aussi importantes que les directeurs d'écoles le pensaient. D'autre part, elle permettait un contact direct du principal concerné avec tous les cadres. Les problèmes spécifiques de l'école pouvaient alors être exposés aux cadres. Le procédé se voulait aussi un exemple de gestion administrative pour les principaux d'écoles. Cependant, les directeurs d'écoles continuèrent d'insister.

Dans une lettre datée du 3 mars 1975, le directeur général offre la possibilité d'une formule différente. Les directeurs d'écoles eurent à se prononcer. Leur choix était accepté par le directeur général. Ils votèrent pour le statu quo. Voici cette lettre contenant un vote pris à la réunion du 4 avril:

La Commission Scolaire Régionale Monard-Mercier

69, Boulevard Saint-Joseph Saint-Jean, Québec J3B 1V8 Tél. (514) 348-4951

le 3 mars 1975

A TOUS LES DIRECTEURS D'ECOLES ET DE SERVICES

Mesdames, Messieurs,

Après mûre réflexion sur la participation de directeurs d'écoles au comité de gestion et compte tenu que les directeurs d'écoles et de services se réunissent une fois par mois, je vous propose l'une des trois possibilités suivantes:

1. Continuer les réunions mensuelles des directeurs d'écoles et de services
2. Tenir des réunions bimensuelles des directeurs d'écoles et de services
3. Quatre directeurs(trices) d'écoles assisteraient à la réunion hebdomadaire du comité de gestion, selon les modalités suivantes:

   a) les directeurs d'écoles devraient être disponibles tous les lundis après-midi pour la réunion ordinaire ou pour toute autre réunion spéciale du comite de gestion;

   b) le directeur qui serait dans l'impossibilité d'assister à la réunion ne pourrait se faire remplacer par son adjoint;

   c) les directeurs devraient être représentatifs de la dimension des écoles en termes de clientèle scolaire;

   d) le directeur général désignerait les quatre directeurs d'écoles qui participeraient au comité de gestion durant un an. Ils seraient remplacés l'année suivante.

N.B. - Dans le cas où la proposition 3 serait préférée, les réunions des directeurs d'écoles et de services ne seraient plus convoquées qu'au besoin.

Le Directeur général

Guy Dubé.

Je suis en faveur de la proposition suivante:

(Faire un X dans la case appropriée)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

A la fin de la rencontre de mai, à cause du bon fonctionnement de la rencontre reliant le directeur général, les cadres et les directeurs d'écoles et en raison de la bonne atmosphère entre les personnes, le directeur général décida de nommer cette rencontre le comité de gestion opérationnelle tout en réservant le nom de comité de gestion fonctionnelle pour le comité réunissant le directeur général et les cadres.

2- MANDAT

Le comité de gestion opérationnelle n'a aucun mandat. Il a été formé à partir du milieu. Les commissaires ont été avisés de son existence. Ce statut lui permet de fonctionner par la bonne volonté des gens et évite que les décisions prises soient à accepter obligatoirement.

Rien n'a été écrit pour éviter de poser des barrières qui rétrécissent tout et conduisent à des tangentes. Le non encadrement a aussi facilité sa mise en place et permet le fonctionnement actuel.

3- OBJECTIFS

En aucun endroit, la commission scolaire fonctionne par objectifs. Il avait été question, lors d'une rencontre des principaux, que la commission scolaire puisse s'orienter en ce sens. Le mouvement venait des principaux et l'insistance était particulièrement forte. Le directeur général demanda alors à chacun des principaux d'écoles de lui faire parvenir, par écrit, les objectifs de son école. Les principaux avaient un mois pour le faire. Le directeur général ne reçut que deux réponses très brèves et le mouvement n'eût pas de suite.

Le comité de gestion opérationnelle n'a pas d'objectifs précis. Les participants identifient ainsi le travail qui s'y fait:

- sensibiliser chacun à l'inter-relation entre les différents services pour que chacun pense aux implications d'une décision pour les autres services (sensibiliser à la marche des services entre eux);

- présenter les problèmes du milieu en faisant le tour des écoles;

- moyen rapide pour l'information et la consultation;

- mise en place de politiques d'ensemble pour les écoles (non pour le pédagogique, pris en main par le D.S.E. mais pour l'administratif);

- mise en commun des problèmes, des besoins pour trouver des solutions;

- discussion de problèmes routiniers tant au niveau des écoles qu'au niveau de l'administration.

4- MODALITES DE FONCTIONNEMENT

La rencontre du comité de gestion opérationnelle se fait une fois par mois. La réunion est convoquée par le secrétaire général délégué pour cela par le directeur général. Le secrétaire général reçoit de tous les directeurs les sujets que l'on aimerait porter à l'ordre du jour. Il prépare celui-ci et le fait parvenir à tous quelques jours avant la tenue de la rencontre. Un varia demeure ouvert pour inclure tous les sujets que l'on voudrait porter à l'ordre du jour lors de l'ouverture de la rencontre.

La réunion se tient, à chaque fois, dans une école différente. Le tout se fait par ordre alphabétique sauf s'il y a un problème particulier dans une école et qu'on désire s'y rendre. Le directeur général, le secrétaire-trésorier et tous les directeurs de services et d'écoles assistent à la

rencontre. Certains invités se joignent à l'occasion pour présenter un item plus technique relevant des services. Ceci se présenta quatre fois au cours des dix réunions étudiées.

L'idée de passer d'un endroit à un autre a été apprécié par les participants qui en ont profité pour connaître les écoles de leur territoire et "se faire recevoir" par un des leurs.

5- SUJETS DE DISCUSSION ET DE DECISION

Les réunions tenues entre le 11 juin 1974 et le 9 juin 1975 seront étudiées à l'aide de la Grille d'analyse des sujets de discussion et de décision des réunions. Le lecteur peut retourner à l'annexe 1 pour les détails nécessaires à la compréhension des tableaux retrouvés en Annexe 4. Les deux sommaires qui suivent (tableau III- 5-1 et III- 5-2) résument les tableaux d'étude des rapports de réunion.

Tableau III- 5-1

Sommaire des items vus à l'occasion de la rencontre du comité de gestion opérationnelle

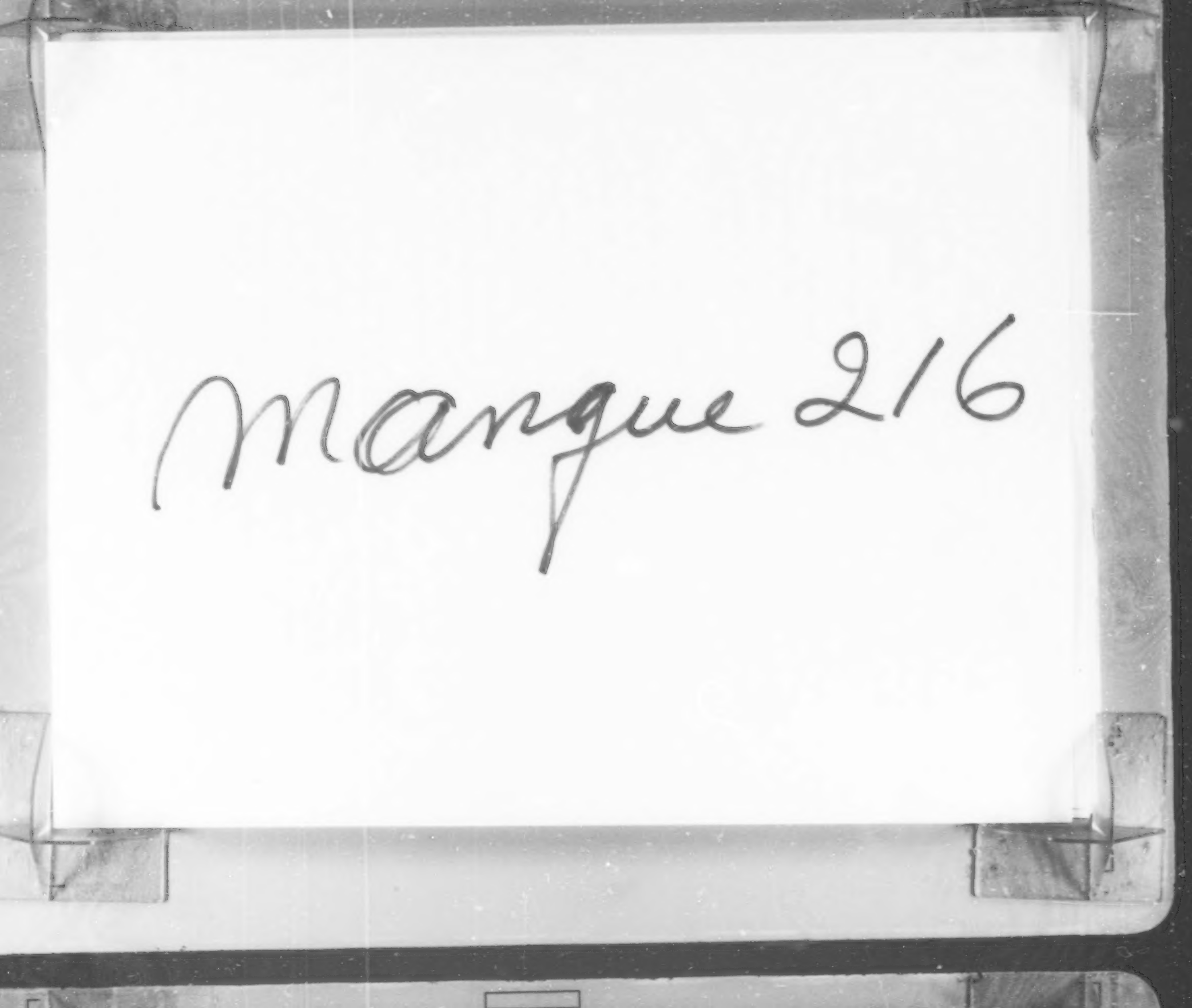
Service \ Nombre de sujets soumis à chaque réunion	74 08 20	74 06 11	74 10 08	74 11 25	74 12 10	75 02 04	75 04 04	75 04 08	75 05 13	75 06 10	année mois jour TOTAL	nombre de sujets	Rang pour # de sujets
Direction générale	2	-	3	-	-	3	4	1	2	1	16	.13	4
Secrétaire général	1	-	-	1	1	1	-	-	2	1	7	.06	7
Conseiller en éducation chrétienne	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	.01	8
Dir. du service de l'enseignement	3	-	4	-	1	1	1	4	3	1	18	.15	2
Dir. des services aux étudiants	1	-	3	3	1	2	1	-	-	-	11	.09	5
Dir. du service du personnel	3	5	3	3	2	2	2	4	2	4	30	.25	1
Dir. du service de l'équipement	1	1	4	1	4	2	2	-	1	1	17	.14	3
Dir. du service des finances	2	-	1	-	-	2	-	2	1	1	10	.08	6
Principaux	3	-	1	-	-	1	-	-	2	-	7	.06	7
Total des items vus lors de la rencontre	16	6	19	8	9	15	10	11	14	9	117		

Les deux tableaux (III- 5-1 et III- 5-2) sont le sommaire des grilles à trouver en Annexe 4. Les tableaux résument succintement l'outil de travail. Une matrice en trois dimensions nous aurait permis une meilleure saisie de la réalité. Les deux tableaux y suppléeront. Les grilles et tableaux permettent de tirer les conclusions qui suivent.

Les items touchant le service du personnel représentent 25% des sujets soumis. Ceux des services de l'enseignement, de l'équipement et de la direction générale totalisent respectivement 15%, 14% et 13%. Les autres services, incluant les écoles n'y sont que pour 33%.

Le deuxième tableau permet de constater qu'un item est porté à l'ordre du jour dans 43% des fois pour fournir de l'information. On annonce qu'une décision a été prise dans 24% des cas. Les degrés de participation: information demandée, information donnée, décision prise totalisent 74% des items portés à l'ordre du jour. Il est possible d'ajouter un autre 10% des sujets qui sont reportés aux commissaires pour qu'ils prennent une décision. Il est possible de conclure que la presque totalité des décisions (plus de 85%) se prennent à un niveau supérieur au comité de gestion opérationnelle. Il reste 12% des sujets où il y a soit consultation (7%), co-décision (4%) ou co-gestion (1%).

Il est difficile de démêler les informations demandées de celles données. Il aurait fallu pour cela connaître la personne qui propose chaque sujet soumis aux réunions. Or il était impossible d'obtenir ce détail. Par contre, l'observation nous a permis de constater que de l'information était souvent donnée pour saisir la réaction des participants et faciliter par la suite une prise de décision sur le sujet présenté.


marque 216

Les deux tableaux (III- 5-1 et III- 5-2) sont le sommaire des grilles à trouver en Annexe 4. Les tableaux résument succintement l'outil de travail. Une matrice en trois dimensions nous aurait permis une meilleure saisie de la réalité. Les deux tableaux y suppléeront. Les grilles et tableaux permettent de tirer les conclusions qui suivent.

Les items touchant le service du personnel représentent 25% des sujets soumis. Ceux des services de l'enseignement, de l'équipement et de la direction générale totalisent respectivement 15%, 14% et 13%. Les autres services, incluant les écoles n'y sont que pour 33%.

Le deuxième tableau permet de constater qu'un item est porté à l'ordre du jour dans 43% des fois pour fournir de l'information. On annonce qu'une décision a été prise dans 24% des cas. Les degrés de participation: information demandée, information donnée, décision prise totalisent 74% des items portés à l'ordre du jour. Il est possible d'ajouter un autre 10% des sujets qui sont reportés aux commissaires pour qu'ils prennent une décision. Il est possible de conclure que la presque totalité des décisions (plus de 85%) se prennent à un niveau supérieur au comité de gestion opérationnelle. Il reste 12% des sujets où il y a soit consultation (7%), co-décision (4%) ou co-gestion (1%).

Il est difficile de démêler les informations demandées de celles données. Il aurait fallu pour cela connaître la personne qui propose chaque sujet soumis aux réunions. Or il était impossible d'obtenir ce détail. Par contre, l'observation nous a permis de constater que de l'information était souvent donnée pour saisir la réaction des participants et faciliter par la suite une prise de décision sur le sujet présenté.

Les sujets sont à courte et moyenne échéance. Le pourcentage des items demeurant au niveau de l'information en fait foi. Il arrive que certains sujets ne sont pas vidés à fond ou que la discussion soit coupée trop rapidement. Ils réapparaissent, dans un climat de frustration et de méfiance, par la suite.

L'observation nous a permis de constater que les items à l'ordre du jour ne sont pas toujours tous traités. Ils sont remis en raison de l'heure tardive ou pour toute autre raison. On ne les aborde pas nécessairement par la suite.

Un astérisque marque, dans la liste des items, ceux qui touchent à plus d'un service. Ils ne sont pas tellement nombreux même s'il existe un comité de gestion fonctionnelle pour réaliser la coordination. Ceci révèle que les services sont cloisonnés, étanches.

Au comité de gestion opérationnelle, il se fait surtout du travail à la pièce. L'élaboration de politiques est rare et les décisions prises ne touchent pas le fondamental mais visent plutôt les choses à courte durée, l'immédiat.

Il arrive trop souvent que les items sont présentés avec le poids de l'autorité hiérarchique de sorte que toute participation n'est plus possible, la décision ayant déjà été prise.

6- IMPACT DANS LE PROCESSUS DECISIONNEL DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Les principaux soutiennent que les cadres ont beaucoup d'influence car ils élaborent les politiques de la commission scolaire. Les cadres rétorquent qu'en fait le comité de gestion fonctionnelle élabore des politiques mais qu'en

réalité les commissaires acceptent celles qu'ils veulent et en élaborent quantité d'autres à l'encontre des cadres. Les cadres ajoutent que les principaux ont plus de poids qu'eux auprès des commissaires. Ceux-ci semblent craindre l'ensemble des principaux car ils ne voudraient pas de trouble et qu'ils auraient peur de se faire "charrier". Effectivement, l'insatisfaction des principaux fait peur et produit des remous importants.

L'impact du comité de gestion opérationnelle semble faible, lent à se faire sentir car les principaux sentent qu'ils consacrent des décisions déjà prises et que, d'autre part, les commissaires sont les grands ignorants dans le milieu scolaire en raison du type d'information qu'on leur donne ou non.

Les principaux s'accordent à dire que le comité de gestion fonctionnelle a un certain impact mais que l'impact dans la structure décisionnelle est fonction du sujet, du consensus général, de l'accord des cadres, des personnes impliquées, du mouvement politique et stratégique et de la présentation.

Le plus grand impact prévu est le rôle que ce comité de gestion pourra jouer dans le futur.

7- SATISFACTION DES PARTICIPANTS

La satisfaction varie beaucoup selon les personnes rencontrées et pour des raisons diverses. Les gens satisfaits le sont car le mécanisme:

- resserre 69 boul. St-Joseph et les écoles;
- fait saisir la complexité des problèmes;
- permet d'être informé de ce qui se passe;
- assure une plus grande participation que dans le passé même si ce n'est pas très rapide.

D'autres sont moins satisfaits que dans le passé car ils ont l'impression de ne rien décider, que le mécanisme ne rencontre pas toutes leurs demandes, qu'ils perdent leur temps sur des choses mineures et qu'il n'est pas fait preuve d'esprit inventif.

Une troisième catégorie de gens n'est pas satisfaite. Elle ne veut pas le dire et n'exige pas autre chose car son premier souci est d'avoir la paix. D'autre part, ces gens sont conscients qu'il est difficile de répondre aux besoins de tous à cause de la situation particulière de chacune des écoles et des problèmes différents qui s'y posent.

De façon générale, il semble bien que la satisfaction dépend jusqu'à un certain point de la participation qui est permise au sein du comité de gestion opérationnelle.

8- NIVEAU DE PARTICIPATION

Ce sujet a quelque peu été touché en 5. Cependant, ici, il s'agit de l'évaluation que font les participants de la collaboration offerte.

La collaboration de la part des principaux est réduite à 4 ou 5 principaux qui sont vraiment embarqués. C'est la moitié de ce qu'il est possible de donner. Elle viendra peu à peu à mesure que le respect, la confiance et la connaissance entre les personnes se seront mise en place. La collaboration est plus ou moins bonne selon que les informations données apportent des frustrations à assumer (cf. journées sociales de fin d'année, libération des professeurs) et des solutions apportées.

9- CAUSES DE MAL FONCTIONNEMENT

Le comité de gestion opérationnelle me semble fonctionner plus ou moins bien pour différentes raisons. Elles ont été notées ici et là dans le texte. Les voici regroupées:

1- poids trop grand des commissaires et en particulier du président de la commission scolaire sur le directeur général, les cadres et les principaux de la commission scolaire;

2- délégation de pouvoirs non clairement faite et qui conduit à des retours au palier supérieur par mesure de protection pour le futur (raison des communications écrites);

3- leadership assuré par la désintégration des forces, c'est-à-dire l'absence de pensée commune;

4- système autocratique conduisant à la centralisation des décisions et à la construction de chasses-gardées;

5- présentation de sujets surtout sous forme d'information ou pour approbation finale;

6- collusion des principaux avec le fonctionnement en place car cela protège au mieux leurs propres intérêts;

7- absence de confrontation pour la résolution des conflits.

10- TENDANCES EVOLUTIVES

Le comité de gestion opérationnelle ne demeurera pas ce qu'il est même si quelques-uns ne prévoient pas de changements. Le mouvement est difficile à prévoir tout comme les transformations du système d'éducation qui conditionnent ses transformations. Mais déjà le mouvement est commencé et irréversible même s'il est tâtonnant. On peut prévoir que les écoles s'en vont vers une plus grande autonomie appuyées par des conseils d'écoles et des comités d'école qui aideront l'école à être plus à l'image de leur milieu.

De son côté, l'administration devra se mettre au service des écoles et non les écoles au service des règles administratives. Le comité de gestion fonctionnelle disparaîtra au profit du premier et le comité de gestion surgissant de cela orientera les gens vers le choix d'objectifs à long terme qui seront le résultat d'une remontée venant de la base. Le groupe devra être réduit quant au nombre de participants pour permettre un travail sérieux (ce pourrait être fait par le regroupement d'écoles autour d'une polyvalente; un principal serait responsable de cet ensemble avec des adjoints), en profondeur et axé surtout sur des politiques générales que sur du travail à la pièce.

Un nouvel équilibre devra être découvert entre le directeur général, les cadres et les directeurs d'écoles. Le directeur général étant vu dans ce nouveau contexte comme un animateur-administrateur, perméable aux suggestions nouvelles, conscient des limites budgétaires mais aussi capable de permettre aux gens de la base de faire leurs choix ayant les cadres comme personnes-ressources disponibles à tout point de vue.

Cette nouvelle vision est sûrement possible surtout si l'on envisage que les commissions scolaires regrouperont peut-être avec le temps les niveaux élémentaire , secondaire et collégial. La décentralisation ne conduirait-elle pas les milieux à se donner des écoles à leur mesure, à leur image? Le rôle des commissaires devrait parallèlement être modifié pour toucher uniquement les politiques à très long terme et s'occuper de l'administration de façon générale plutôt que des cas particuliers.

IV- AUTRES MECANISMES DE PARTICIPATION

1- COMITES CHEZ LES COMMISSAIRES

Au cours de l'année 1974-75 et pour chacun des services de la C.S.R. Honoré-Mercier, on retrouve un comité regroupant:

- le président de la commission scolaire (ex officio);
- 1 commissaire de l'exécutif;
- le responsable du service;
- 1 ou 2 membres des commissions scolaires.

Ces comités permettent une prise de conscience sur les effectifs et les problèmes de chacun des services, favorisent une ébauche de politiques à moyen et à long terme, engagent les commissaires présents et facilitent une sensibilisation des autres commissaires tout en faisant exécuter un pas sur les objectifs régionaux.

Service	Fréquence rencontres 1974-75
Equipement	2-3 rencontres/an 1ère rencontre 27 février 1975
Transport	Aucun comité
Finances	1 rencontre aux 2 mois
Personnel	3 rencontres /an
Enseignement	1 rencontre au mois 6 rencontres au 3 mars 1975
Serv. aux étudiants	2 rencontres /an Nil au 3 mars 1975

Pour l'année 1975-76, de nouveaux comités seraient formés au niveau des écoles. Ces comités auraient comme but d'humaniser les écoles. Ils seraient formés de trois commissaires, du directeur d'école, du président du comité d'école et du président du conseil des maîtres. Leur fonctionnement, leurs objectifs et le niveau de participation n'étaient pas encore connus en juin 1975.

2- COMITE DE GESTION FONCTIONNELLE

A- Historique

Le système de gestion bicéphale ne favorisait guère le travail en équipe au niveau des cadres à cause des problèmes de leadership et de la vision très différente et de l'école et de l'administration comme telle. La C.S.R. Honoré-Mercier réussit à s'acclimater à cette situation mais ce ne fut que quelques années après la mise en place d'une gestion unicéphale que les cadres commencèrent à travailler ensemble.

Pendant les premiers temps de l'unicéphalie, les décisions étaient prises par un ou deux directeurs. Les cadres étaient réunis et recevaient de l'information sur les décisions prises. Par la suite, des changements importants se produisirent. Le manque de motivation des cadres conduisit à une collégialité mais le directeur général conserva un droit de véto. Les budgets d'immobilisation, de consommation, les prévisions budgétaires commencèrent à s'élaborer en groupe. La rencontre des directeurs de services et du directeur général fut nommée: comité de gestion. Plus d'informations circulaient entre les directeurs de services. Une coordination plus grande entre les services vit le jour. Le mouvement est à la formation d'une équipe responsable et solide. L'année 1974-75 est encourageante à cet égard mais ce n'est pas sans poser des réactions différentes à d'autres niveaux.

Les commissaires virent les débuts de regroupement des directeurs de service comme la formation d'un bloc pour leur faire face. Depuis la rencontre de Granby, dans l'ensemble, ils réalisent que c'est un bien car les décisions prises par le comité de gestion sont meilleures, plus étayées que dans le passé. Les décisions prises forcent les commissaires à être plus attentifs et à ne pas rejeter du revers de la main les suggestions faites.

B- Mandat et objectif

Le directeur général nous confie que le comité de gestion fonctionnelle n'a pas de mandat écrit. Aucun objectif n'a été assigné à ce comité puisque ce n'est pas encore entré dans les coutumes du milieu scolaire. On y arrivera sûrement lorsque les budgets seront administrés par objectifs.

C- Modalités de fonctionnement

Le comité se réunit chaque lundi après-midi. L'ordre du jour est préparé sur place, chaque directeur de service apportant ce dont il voudrait jaser. Les rencontres, suite au vote de la lettre du 3 mars, se tinrent au siège social de la commission scolaire. Elles sont présidées par le directeur général et en son absence par le directeur d'enseignement. Le secrétaire-trésorier prend la relève en cas d'absence des deux pré-cités. Seule une difficulté majeure fait qu'un directeur ne serait pas présent à la rencontre. Le secrétaire général produit un rapport détaillé distribué aux commissaires et à tous les directeurs de services. Le rapport devient officiel lors de la parution du suivant qui contient les corrections, s'il y a lieu, du premier.

D- Sujets de discussion et décision

Cette section veut donner une idée des sujets qui sont apportés au comité de gestion fonctionnelle. Comme il est, en pratique, impossible de préciser le niveau de participation (cela est dû à la façon du rapport qui est centré exclusivement sur les décisions prises) nous le laissons tomber. Une évaluation est quand même faite subséquemment à partir des entrevues et de l'observation de réunions.

Les douze dernières réunions dont nous possédons un rapport ont été choisies. Ces réunions couvrent la période du 3 février au 2 juin 1975. Il est apparu plus important de prendre des réunions qui se suivent car des réunions prises ici et là ne nous auraient pas permis de saisir l'évolution des sujets d'étude.

Les tableaux d'études se retrouvent en Annexe 5. Ils permettent de saisir la grande variété des sujets apportés. Beaucoup de ces sujets touchent une information apportée aux directeurs de services. Un des buts de la réunion est cet échange d'information. Chacun peut suivre l'évolution des dossiers et une vérification du travail tracé lors de la rencontre précédente est effectuée au début de la suivante. Il est à remarquer que le service de l'équipement, entre autre, donne plus de feedback sur le travail exécuté et de l'état des dossiers. Il vient au même rang que le personnel, après la direction générale, au plan des sujets à l'ordre du jour mais les dépasse quant au nombre d'interventions.

Voici un graphique présentant le nombre d'items à l'ordre du jour et le nombre d'interventions à la fois au comité de gestion fonctionnelle et opérationnelle.

	C.G.F.		C.G.O.	
	* # items	* # interventions	# items	# interventions
Direction générale	20	27	15	16
Secrétaire-trésorier	-	-	2	7
Dir. du serv. enseignement	12	14	13	18
Dir. des services aux étudiants	11	11	10	11
Dir. du service du personnel	18	23	19	30
Dir. du serv. de l'équipement	18	32	14	17
Dir. du service des finances	8	12	7	10
Ecole	-	-	6	7
Cons. en éducation chrétienne	1	1	1	1

* Le # d'items indique le nombre de sujets différents apportés au C.G.F. et qui relèvent du champ d'activité de telle personne.

* Le # d'interventions indique le nombre total des moments où l'on a parlé des items relevant du champ d'activité de telle personne.

Il est assez intéressant de noter que le nombre des items est sensiblement le même surtout si l'on pense que les sujets confiés au secrétaire général et ceux des écoles du C.C.O. pourraient à la rigueur relever du directeur général. C'est aussi un fait que le nombre d'interventions demeure sensiblement plus élevé dans le C.C.F. Peut-être cela est-il dû à une plus grande cueillette de données. Les rapports de réunion permettent de constater qu'il est souvent nécessaire de retarder une prise de décision parce que les directeurs n'ont pas toute l'information en main.

Si l'on fait exception du service des finances qui a un taux faible d'items et d'interventions aux deux comités, les services de l'enseignement et des services aux étudiants ont peu d'items à l'ordre du jour et peu d'interventions. Leur participation d'ailleurs au C.C.F. dénote un faible besoin de coordination avec les autres services. Leur participation au C.C.O. laisse comprendre qu'ils fonctionnent peut-être davantage directement avec les écoles.

C'est en grande partie du travail à la pièce qui est exécuté au C.C.F. Les visées à long terme sont peu nombreuses et le travail répond, la majorité du temps, à un besoin immédiat. D'autre part, les besoins de coordination ne sont pas tellement forts. Les services demeurent passablement étanches, se protègent des autres services et laissent l'impression qu'ils peuvent exécuter eux-mêmes leur travail.

Il arrive souvent que les sujets soumis aux commissaires, pour prise de décision de leur part, sont litigieux. D'autre part, les rapports de réunion n'indiquent jamais la pensée des directeurs de services sur le sujet.

E- Impact dans le processus décisionnel de la commission scolaire

Les principaux disent qu'il se prend de très importantes décisions au comité de gestion fonctionnelle. Aussi veulent-ils y être présents car disent-ils les cadres n'ont pas toute l'information en main puisqu'ils sont coupés de la base où se fait le travail. De plus, les directeurs de services ont une mentalité différente et leur compréhension des problèmes ne peut pas être comme la leur.

D'autre part, les directeurs de services notent qu'ils décident peu de choses au cours de ces réunions qui sont beaucoup plus employées à se rencontrer, à échanger de l'information qu'à élaborer les grandes politiques de la commission scolaire.

L'impact des décisions prises dans le processus décisionnel de la commission scolaire est évaluée différemment selon les personnes. Il y a la position disant que les décisions prises sont entérinées à 99.9% par les commissaires, que l'administration a un leadership important auprès de la commission scolaire. Une autre note que les recommandations sont acceptées sauf s'il y a un intérêt particulier à protéger (cf. emploi d'amis, de parents). Cependant la présence des comités a réduit cette influence. Une troisième position nous dit que les commissaires décident ce qu'ils veulent, que l'influence des cadres n'est pas aussi importante que ce qu'elle devrait être et que des décisions,même moins bonnes que celles suggérées,se prennent par les commissaires. Ils en ont le droit puisqu'ils sont des patrons.

F- Satisfaction des participants

Depuis que chacun peut vaquer avec plus d'autonomie, la satisfaction est à la hausse. Il est intéressant pour les directeurs de services de se rencontrer, d'échanger

sur leurs problèmes, de se transmettre de l'information. Ceci est nouveau. Cependant, certains directeurs notent leur mécontentement lorsqu'ils sont mis face à des décisions déjà prises et sur lesquelles ils ne reçoivent que de l'information. La satisfaction est fonction des contacts humains réussis et du degré de participation obtenu dans l'élaboration des décisions.

G- Niveau de participation

Le niveau de collaboration des directeurs de services passe par des hausses et des baisses. Il dépend du genre de problème, de la disponibilité des directeurs et du temps de l'année (en fin d'année, chacun pour soi).

Le niveau de participation subit lui aussi des hausses et des baisses selon le temps de l'année, de la condition physique des participants et de la vitesse avec laquelle on évalue qu'une décision doit être prise. La participation passe d'une ébauche d'information à une consultation véritable. Rappelons que les directeurs de services sont considérés comme des "staff" auprès du directeur général et qu'en définitive il possède un droit de véto sur tout.

H- Tendances évolutives

L'avenir du comité de gestion tel qu'il est actuel dépendra de ce que sera la commission scolaire dans l'avenir. Il y a deux formes possibles. Une première pourrait regrouper les directeurs de services et les directeurs d'écoles dont le nombre serait réduit à 5 ou 6 (cette solution a été envisagée précédemment). Une seconde regrouperait les seuls directeurs de services mais dans une commission scolaire conçue différemment. Voici les détails de cette possibilité.

Il faudrait d'abord que les commissions scolaires dépassent le cercle vicieux où peut les garder la petite politique locale pour confier l'administration à une équipe de gestion compétente. Les niveaux élémentaire, secondaire et collégial pourraient être regroupés et répartis selon les zones économiques ou sociales. Ceci assurerait une meilleure planification avec la participation des gens du milieu.

Une décentralisation des pouvoirs serait importante. Le système scolaire est passé de la bicéphalie avec l'unicéphalie. Le directeur général d'une commission scolaire est maintenant le goulot d'étranglement par où tout d'une commission scolaire doit passer avant de se rendre plus loin. Il a en pratique droit de vie ou de mort. Entre ces deux extrêmes, il y a possibilité de donner plus d'autonomie aux directeurs de services et accorder un rôle de coordination au directeur général.

Ceci deviendra possible avec un regroupement de commissions scolaires qui pourra justifier une administration prise en main par des personnes spécialisées dans chaque domaine.

De toute façon, un comité de gestion regroupant les seuls directeurs de services est encore souhaitable car il est plus facile de solutionner les problèmes lorsque l'on possède l'éloignement du feu de l'action.

V- CONCLUSION

La C.S.R. Honoré-Mercier semble n'avoir pu créer un haut niveau de confiance et d'ouverture de soi, s'être cantonnée dans le Système 2 et avoir eu la difficulté à intégrer sa différentiation.

1- TORI

La réunion de Granby aurait été la chance inespérée de mettre en place la confiance et l'ouverture nécessaires à tout changement (cf. théorie de Gibb). L'expression d'une partie des malaises avait été faite. Les gens avaient senti la possibilité d'une transformation dans les communications et les relations entre les personnes. La rencontre de Granby ne pouvait avoir de suite car on est peu habitué à la résolution de conflits. La réunion qui suivit la rencontre de Granby s'ouvrit en l'absence du directeur général et les principaux refusèrent d'aborder autre chose que des problèmes de routine. Le rapport de la rencontre de Granby n'eût pas de suite avant le 14 février 1975. Ce fut accepté d'ailleurs sans commentaires.

La situation actuelle permet de déceler un manque de confiance entre les individus. Les actions sont interprétées faussement. Les principaux ont le sentiment d'être trompés, bernés (cf. implantation du budget décentralisé). Ils se cantonnent dans leur école et y cherchent le plus d'autonomie possible. Les cadres ont peur de trancher des questions litigieuses et préfèrent reporter le tout aux commissaires. De leur part, ceux-ci trouvent que les cadres ne prennent pas suffisamment leur responsabilité en main et craignent de se faire coincer, lors d'une mauvaise décision, par les cadres. Le comité de parents et les comités d'écoles ne savent trop comment agir. C'est un peu comme si la méfiance était de bonne guerre et le sentiment normal assurant la survie.

2- SYSTEME DE LIKERT

La C.S.R. Honoré-Mercier semble se situer sous le Système 2 de Likert. Le directeur général nous semble accorder une confiance plutôt condescendante aux directeurs de services et d'écoles (rubrique # 1) et ne pas toujours adopter une attitude de soutien face aux inférieurs (# 3). En réaction, les directeurs de services et surtout d'écoles ne se sentent pas très libres de discuter les problèmes concernant leur travail (# 4) et préfèrent agir à leur façon à l'insu des contrôles possibles venant du siège social. Le directeur général a la responsabilité dernière des décisions. Il nous semble impulsif et prendre des décisions qui ne tiennent pas toujours compte des opinions des subordonnés sur la résolution des problèmes (# 5).

La monographie nous a permis de mentionner que la sécurité d'emploi et le salaire gagné sont des motivations fortes à tous les niveaux de l'organisation (# 6). Le directeur général, à l'occasion de la demande faite par les directeurs d'écoles pour contrôler une plus grande partie du budget, a noté qu'il accéderait à leur demande mais augmenterait le contrôle et fournirait aux commissaires les noms de ceux qui ne sauraient respecter limites de leurs budgets (# 7).

Les informations nous semblent conservées par les supérieurs qui ne fournissent que celles qu'ils jugent nécessaires. Souvent cette information est donnée pour conduire les directeurs d'écoles à prendre une décision dans le sens choisi (# 16). L'analyse des sujets de discussion et décision du comité de gestion opérationnelle en fait mention.

L'influence, au sein de la C.S.R. Honoré-Mercier s'exerce surtout de façon descendante (# 32). La décision qui fut refusée aux directeurs d'écoles de permettre à tout leur personnel de se réunir à l'occasion de la journée socia-

le de juin illustre ce fait. La prise de position du directeur général faisant des comités de gestion fonctionnelle et opérationnelle que des organismes-conseils pour ses décisions de gestionnaire en sont un second exemple très important.

L'étude du comité de gestion opérationnelle a permis de constater que les directeurs d'écoles sont surtout informés des décisions prises ou de celles que l'on prendra. La consultation existe mais surtout pour mieux éclairer les décisions qui seront prises par les cadres ou le directeur général (# 39).

Les prises de décision se font quasi uniquement d'homme à homme (# 40). Les cadres, dans le comité de gestion fonctionnelle s'adressent et rendent compte directement au directeur général qui garde un style semblable avec chacun des directeurs d'écoles. D'ailleurs, les directeurs d'écoles s'adressent très souvent, à la demande du directeur général, à tel cadre précis plutôt que d'établir une procédure de groupe qui pourrait à la limite faciliter le travail.

Il est possible de constater que les directives sont données et qu'il est habituellement assez difficile de les changer (# 41). Une opposition ouverte et fréquente aux directives entraîne des représailles. Un des directeurs d'écoles, contestataire et exigeant plus d'autonomie est dit, par plusieurs du groupe, exercer un "leadership négatif". Les notes qui suivent permettent aussi d'appuyer notre prise de décision.

Les rôles et les pouvoirs ne sont pas clairement définis de sorte que la centralisation des décisions devient très forte. Le pouvoir des commissaires semble exagéré parce que bon nombre de décisions sont retournées à eux. L'étude des sujets de discussion du comité de gestion opérationnelle

l'a fait ressortir.(1) Les décisions se prennent surtout au haut de la hiérachie de sorte que le pouvoir dévolu aux directeurs d'écoles en est un d'exécutants. La quantité de pouvoir est beaucoup plus basse qu'elle pourrait être si les gens avaient la possibilité de prendre des décisions fondamentales qui influenceraient en profondeur la commission scolaire.

Les objectifs les plus perceptibles de l'administration générale sont la mise en place d'un budget sans dépenses inadmissibles et l'administration journalière. La commission scolaire ne s'est pas donnée d'objectifs clairement définis autres que ceux-là. Elle manque de vision à long terme et se cantonne surtout sur les problèmes plus immédiats que l'organisation suscite quotidiennement. Il y a peu d'élaboration de grandes politiques qui mobiliseraient l'énergie de tous.

La décentralisation du budget a été arrachée à l'administration générale et est appliquée avec un renforcement de contrôle et la menace de sanctions en cas de mauvaise administration. Chaque directeur d'école répond de son administration directement au directeur général et aux commissaires en cas de faute.

Plusieurs principaux vivent dans la crainte de ce qui pourrait leur arriver. Il est possible de noter chez les directeurs un haut niveau de maladie. L'absentéisme du personnel enseignant est particulièrement élevé (un professeur de l'Université de Montréal a tenu à vérifier les chiffres fournis par un de ses étudiants, à cet effet). Cet absentéisme est si onéreux qu'un contrôle médical sera assuré par une compagnie spécialisée dans ce travail et dont on a loué les services pour l'année 1975-76.

---

(1) p. 217.

Les tensions avec le personnel de soutien se sont soldées par des arrêts de travail au cours de l'année. Le directeur du personnel se trouve au prise avec 32 griefs. D'autre part, l'administration générale a refusé que le personnel de soutien se joigne au personnel enseignant lors de la rencontre sociale de juin marquant la fin de l'année scolaire et le début des vacances. Des efforts furent déployés pour briser l'unité des syndiqués en accordant à une école où les relations étaient faciles avec le personnel ce qui avait été refusé ailleurs.

L'information n'est pas la même selon les personnes contactées. Par exemple, pour le directeur général, le comité Rivard veut étudier le phénomène des "drop-outs" dans la commission scolaire. Le directeur de l'enseignement le voit comme un comité qui regarderait l'insatisfaction ressentie chez les étudiants et qui se manifeste comme un manque de motivation et d'élan au travail. Un principal d'école l'entrevoit comme une étude permettant de saisir les problèmes vécus à tous les niveaux.

On a tendance à demander ou à fournir une confirmation écrite sur une foule de détails qu'on aurait pu, dans un contexte de sécurité, traiter de façon orale.

Il arrive souvent que les décisions ne sont pas appliquées comme elles devraient l'être, les principaux comptant sur leur éloignement du siège social pour agir à leur guise. Ce groupe est d'ailleurs hétéroclite quant à l'âge, à la formation, à la mentalité, à l'ambition. Les principaux n'ont pas de pensée commune. Les sous-groupes sont nombreux. Une des grandes motivations est le salaire affecté au poste.

3- DIFFERENTIATION-INTEGRATION

Une grande différentiation existe entre les directeurs d'écoles polyvalentes et les directeurs de petites écoles. Ces derniers notent:

- qu'ils ont un travail administratif tout aussi complexe que celui affecté dans les polyvalentes avec plus de personnel;

- qu'ils doivent consacrer encore plus de temps aux réunions du fait qu'ils n'ont pas d'adjoints;

- que le "stress" est beaucoup plus grand parce qu'il est l'homme à tout faire de l'école, l'homme sur qui l'on compte pour tout régler.

La différentiation chez les directeurs de services et d'écoles est très grande en raison du travail qu'ils effectuent mais aussi en raison de leurs antécédents de formation et d'expérience. Cette différentiation semble très difficile à intégrer pour de multiples raisons:

a) il ne semble pas y avoir assez d'unité chez les cadres. Les rapports de réunion du comité de gestion fonctionnelle même s'ils ne sont pas très explicites sur le sujet, laissent saisir que les sujets abordés demeurent au niveau de l'information apportée;

b) il y a peu de participation par souci d'efficacité, de rapidité dans la prise de décision;

c) la résolution des conflits se fait surtout par éludation ou par imposition d'autorité plutôt que par confrontation;

d) les cadres n'obtiennent pas tous la même attention;

e) les agents intégrateurs ne sont pas aussi efficaces qu'ils pourraient l'être à cause de leur compétence;

f) la présence de peu de participation rend difficile l'intégration de la diversification;

g) l'intégration est rendue impossible en raison de la perception de la non délégation de pouvoirs.

4- SUGGESTIONS

Compte tenu des remarques générales déjà énoncées précédemment,(1) il faudrait sans aucun doute veiller:

a) à passer d'un style de gestion autocratique à un style plus démocratique et amorcer le changement par une mise en commun des malaises ressentis et rendre possible le processus TORI;

b) s'attaquer aux variables causales permettant l'atteinte du Système 4 et pour cela:

- passer de la théorie X à la théorie Y;
- apporter du support, du soutien aux inférieurs;

(1) p. 48-51.

- favoriser l'échange d'information à tous les plans;

- permettre une plus grande participation dans les prises de décision;

- fixer des objectifs pour chaque unité administrative et élaborer le budget en conséquence;

c) définir les rôles et les pouvoirs dans la commission scolaire (en rétablissant l'équilibre au profit des écoles);

d) préciser le rôle de l'administration générale face aux écoles;

e) préciser le rôle des mécanismes d'intégration comme le comité de gestion fonctionnelle et le comité de gestion opérationnelle de la façon traitée en dernière page du sommaire.

ANNEXES

ANNEXE I

GRILLE D'ANALYSE DES SUJETS DE DISCUSSION
ET DE DECISION DES REUNIONS

Le but de ce tableau est de nous permettre d'identifier et de visualiser, à partir des rapports de réunion, les sujets de discussion, le type de participation par rapport à chacun des sujets et les sous-groupes présents.

La détermination du type de participation se fera en tenant compte des définitions, ci-jointes, de chacun des termes. Cette évaluation demeure délicate car le chercheur doit choisir à partir de ses propres critères et de rapports plus ou moins explicites de réunions. Une case est réservée (?) pour les cas difficiles à préciser.

Pour éviter le plus possible le filtrage de l'information, ce procédé sera couplé à d'autres méthodes d'évaluation, notamment l'observation de ce groupe de travail et des rencontres individuelles.

Ne pouvant disposer d'un outil en trois dimensions, nous avons dû subdiviser les cases pour qu'elles représentent autant de dates de réunion.

Les sujets touchant le même service seront conservés sur une même feuille. Ceci facilitera le travail de compilation et de comparaison des données d'une commission scolaire à l'autre.

La partie droite du tableau précisera le nom de la commission scolaire étudiée, la date et, à l'aide de chiffres, les absences. Voici les chiffres correspondant à chaque sous-groupe.

1- D.G.

2- D.G. + S.G.

3- D.G. + S.G. + D.S.E.

4- D.G. + S.G. + D.S.E. + D.S.A.E.

5- D.G. + S.G. + D.S.E. + D.S.A.E. + D.P.

6- D.G. + S.G. + D.S.E. + D.S.A.E. + D.P. + D.E.

7- D.G. + S.G. + D.S.E. + D.S.A.E. + D.P. + D.E. + D.F.

8- D.G. + S.G. + D.S.E. + D.S.A.E. + D.P. + D.E. + D.F. + P.

Les sigles indiquent:

- D.G.: Directeur général
- S.G.: Secrétaire général
- D.S.E.: Directeur du service de l'enseignement
- D.S.A.E.: Directeur des services aux étudiants
- D.P.: Directeur du personnel
- D.E.: Directeur de l'équipement
- D.F.: Directeur des finances
- P.: Principaux

Le chiffre dans la case des présences indique qui est absent selon le code ci-haut donné. Le directeur général étant 1, le secrétaire général 2, le directeur du service de l'enseignement 3, et ainsi de suite selon le numéro où leur nom s'ajoute à la liste déjà donnée. Si l'on veut indiquer, au comité de gestion fonctionnelle, que la direction

générale et tous les directeurs de services sont présents sauf le directeur de l'équipement et le secrétaire général, la case sera ainsi remplie: $\frac{2}{6}$

Une astérisque dans une case sous le terme "présences" indiquera que le sujet énoncé à l'extrémité gauche aura été traité à l'occasion de cette rencontre.

Définition des termes:

- Information demandée

Les personnes veulent savoir à quoi s'en tenir sur le sujet faisant l'objet de la question: une simple demande de renseignements.

- Information donnée

Les personnes se voient transmettre de l'information sans l'avoir explicitement demandée. Cette information est fournie et n'appelle aucun traitement de la part de ceux qui la reçoivent. Les termes suivants sont souvent employés: commente, présente, informe que...

- Décision prise

Les personnes se voient averties que telle décision a été prise sur un sujet précis, qu'ils auront à en tenir compte à l'occasion de toute prise de décision ultérieure, ou qu'ils doivent interpréter dans tel sens une coutume en usage, une politique établie.

Les termes employés dans ce cas précis sont: être tenu d'adhérer (à une décision, politique prise), la politique est..., suivre ce qui est prévu, il faudrait que..., doit agir en conséquence. ...Nous(supérieur hiérarchique) avons pensé que...

- Consultation

Les personnes se voient invitées à donner leurs réactions, leur pensée, leurs désirs face au sujet soumis. Ils peuvent signaler les faiblesses, exprimer des réserves, fournir des données utiles à l'évaluation d'une solution envisagée. La personne soumettant le sujet de consultation peut et demeure libre de décider unilatéralement et de la suite à donner au feedback fourni. Les termes employés sont du type de: inviter à réfléchir, soumet pour étude, consulter sur...

- Co-décision

Les personnes, puisque c'est leur champ d'activité et de pouvoir propre, délibèrent et optent pour un choix et s'obligent mutuellement à l'appliquer ainsi chaque fois que le même problème se pose. Les termes employés sont du type de ceux-ci: après discussion..., il est convenu que..., tous sont d'accord pour...

- Co-gestion

Il s'agit d'une décision prise d'un commun accord et dont on accepte d'effectuer la mise en place et le contrôle ensemble.

- Retour à

Les personnes remettent la décision à une autre instance, habituellement supérieure, en acceptant la suite qu'il lui sera donnée. Ceci se retrouve lorsque les personnes refusent de décider ou veulent soumettre à une autre instance.

- Délai

Les personnes reportent, à un autre moment, en raison d'un manque d'information.

- ?

La détermination du type de participation est impossible à faire compte tenu des détails fournis.

2-8

Tableau d'étude des rapports de réunion

Commission scolaire:

Sujet concernant:

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai

DATE

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ABSENCES

ANNEXE 2

CUEILLETTE DES DONNEES

Voyages exécutés pour le travail*

Date	Endroit		Rencontre des directeurs d'écoles et de service	Rencontre des directeurs de services	Entrevues individuelles	Exécutif de la C.S.
15-16/9	St-Jean	CSRHM			X	
20/9	Montréal				X	
7/10	Windsor	CSM			X	
10-12/11	Granby	CSRHM	Stage pour les cadres			
	Windsor	CSM	X			
18/11	Windsor	CSM	X		X	
25/11	St-Jean	CSRHM	X			
10/12	St-Jean	CSRHM	X		X	
4/3*	St-Jean	CSRHM	X			
23/3	Windsor	CSM	X		X	
7-8/4	St-Jean	CSRHM	X	X	X	X
28/4	Windsor	CSM	X		X	
6-7/5	Windsor	CSM	X			
	Valcourt	CSM			X	
12-13/5	St-Jean	CSRHM		X	X	
	Marieville	CSRHM	X		X	
26-29/5	St-Jean	CSRHM	X	X		
	Marieville	CSRHM			X	
8-12/6	St-Jean	CSRHM		X	X	
	Bedford	CSRHM	X			
	Farnham	CSRHM			X	
18-20/6	Windsor	CSM	X		X	
	Richmond	CSM			X	
24-25/6	Windsor	CSM	X		X	
	Valcourt	CSM			X	
26-27/6	St-Jean	CSRHM	X		X	

* Trois voyages à Windsor et St-Jean ont dû être contremandés en janvier-février en raison de la température.

8 voyages ont été effectués à la C.S. Morilac:

Le Bureau de direction a été observé 7 fois.

9 voyages ont été effectués à la C.S.R. Honoré-Mercier:

Le comité de gestion fonctionnelle a été observé 4 fois;

Le comité de gestion opérationnelle a été observé 7 fois;

J'ai assisté à une réunion de l'exécutif de la commission scolaire.

Personnes rencontrées en entrevue individuelle

Les directeurs généraux, les secrétaires généraux et tous les directeurs de services des deux commissions scolaires Morilac et Honoré-Mercier.

5/7 principaux de la C.S. Morilac:

M. Gilles Fortier a été contacté mais non rencontré en raison de difficultés d'horaire;

Sr. Columba McNeil n'a pas été contactée.

8/11 principaux de la C.S.R. Honoré-Mercier:

MM. Yvon Archambault

Michel Dépelteau

Léon-Maurice Côté n'ont pas été contactés.

Les entrevues ont été de longueur différente d'une personne à l'autre. Elles duraient en moyenne 1½ heure bien que quelques personnes ont été rencontrées à plusieurs reprises et que d'autres ont accordé des rendez-vous allant jusqu'à six (6) heures. Les tableaux qui suivent permettent d'identifier ce sur quoi les personnes furent questionnées.

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)		Directeur général	Secrétaire général	Directeur du service de l'enseignement	Directeur du service de l'équipement	Directeur des écoles
Le façon générale et globale	Renseignements généraux (Annexe 6 de l'avant projet)	X	X			
	Organigramme à travers les âges	X		X		X
	Documents sur lignes d'autorité	X	X			X
	Objectifs et responsabilité de chaque mécanisme de travail	X	X	X		X
	Mécanismes de participation autres	X	X	X		X
Les directeurs d'écoles	Critères de sélection	X		X		X
	Relations avec: Les commissaires	X		X		X
	Le directeur général	X	X	X	X	X
	Les cadres	X	X	X	X	X
	Les pairs	X		X		X
	Les enseignants	X		X		X
	Les étudiants			X		X
	Les parents	X	X	X		X
	Prise de décision dans son secteur	X	X	X	X	X
Les cadres	Critères de sélection	X	X	X	X	X
	Relations avec: Les commissaires	X	X	X	X	X
	Le directeur général	X	X	X	X	X
	Les pairs	X	X	X	X	X
	Les directeurs d'écoles	X	X	X	X	X
	Les enseignants	X	X	X	X	X
	Les parents	X	X	X	X	X
	Prise de décision dans son secteur	X	X	X	X	X

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)			Directeur général	Secrétaire général	Directeur du service de l'enseignement	Directeur du service de l'équipement	Directeur des écoles
Le mécanisme de participation relatif au D.G., les cadres et les directeurs d'écoles	Directeur général	Critères de sélection	X		X		X
		Relations avec: Les commissaires	X	X	X	X	X
		Les cadres	X	X	X	X	X
		Les directeurs d'écoles	X	X	X	X	X
		Les enseignants	X		X		X
		Les parents	X	X			X
		Prise de décision dans la C.S.	X	X	X	X	X
	Aspects historiques	Liens antérieurs entre le D.G., les cadres, les principaux	X		X		X
		Implantation du mécanisme actuel	X		X		X
		Le pourquoi de cette implantation	X		X		X
	Mandat		X		X	X	X
	Objectifs		X		X	X	X
	Modalités de fonctionnement	Fréquence des réunions	X	X			X
		Personne qui convoque	X	X			X
		Endroit de la réunion	X	X			X
		Présence	X	X			X
	Rôles joués par les participants	Sous-groupes présents	X		X		X
		Cohésion des sous-groupes	X		X		X
		Relations entre les sous-groupes	X		X		X
		Contribution des sous-groupes	X		X		X

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)		Directeur général	Secrétaire général	Directeur du service de l'enseignement	Directeur du service de l'équipement	Directeur des écoles
Le mécanisme de participation reliant le D.G., les cadres et les directeurs d'écoles:	Sujets de discussion	X	X	X	X	X
	Sujets de décision					
	Impact dans le processus décisionnel de la C.S.	X	X	X	X	X
	Satisfaction actuelle des participants	X	X	X	X	X
	Niveau de participation où se situe le mécanisme	X	X	X	X	X
	Tendances évolutives prévisibles	X	X	X	X	X
	Direction par objectifs	X	X	X	X	X
	Grosse Machine	X	X	X	X	X
	Budget décentralisé	X			X	X
	Comité de parents	X	X			X
	Comité d'école	X	X			X
	Conseils d'école					X

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)			Directeur général	Secrétaire général	Directeur Enseignement	Directeur serv. aux étudiants	Directeur serv. du personnel	Directeur serv. de l'équip.	Directeur serv. des finances	Directeur [illegible] les
De façon générale et globale		Renseignements généraux (Annexe 6 de l'avant projet)		X			X			
		Organigramme à travers les âges		X						
		Documents sur lignes d'autorité		X	X	X				X
		Objectifs et responsabilité de chaque mécanisme de travail		X	X					X
		Mécanismes de participation autres		X	X					X
Les directeurs d'écoles		Critères de sélection		X	X		X			X
	Relations avec	Les commissaires	X	X	X		X			X
		Le directeur général	X		X			X	X	X
		Les cadres		X	X	X	X	X	X	X
		Les pairs		X	X				X	X
		Les enseignants			X		X			X
		Les étudiants			X					X
		Les parents		X	X					X
		Prise de décision dans son secteur	X		X					X
Les cadres		Critères de sélection	X		X		X			X
	Relations avec	Les commissaires	X	X	X	X	X	X	X	X
		Le directeur général	X	X	X	X	X	X	X	X
		Les pairs	X	X	X	X	X	X	X	X
		Les directeurs d'écoles	X		X	X	X	X	X	X
		Les enseignants		X	X	X	X	X	X	X
		Les parents	X	X	X	X	X	X	X	X
		Prise de décision dans son secteur	X	X	X	X	X	X	X	X

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)			Directeur général	Secrétaire général	Directeur Enseignement	Directeur serv. aux étudiants	Directeur serv. du personnel	Directeur serv. de l'équip.	Directeur serv. des finances	Directeur des écoles
Directeur général	Critères de sélection		X	X	X					X
	Relations avec	Les commissaires	X	.	X	X	X	X	X	X
		Les cadres	X	X	X	X	X	X	X	X
		Les directeurs d'écoles	X	X	X	X	X	X	X	X
		Les enseignants	X		X					X
		Les parents	X	X						X
	Prise de décision dans la C.S.		X	X	X	X	X	X	X	X
Le mécanisme de participation reliant le D.G., les cadres et les directeurs d'écoles	Aspects historiques	Liens antérieurs entre le D.G., les cadres, les principaux		X	X					X
		Implantation du mécanisme actuel		X	X		X		X	X
		Le pourquoi de cette implantation		X	X	X				X
	Mandat		X	X	X					X
	Objectifs		X	X	X					X
	Modalités de fonctionnement	Fréquence des réunions		X	X					X
		Personne qui convoque		X	X					
		Endroit de la réunion		X	X					
		Présence		X	X					
	Rôles groupes participants	Sous-groupes présents		X	X					
		Cohésion des sous-groupes		X	X		X		X	X
		Relations entre les sous-groupes		X	X		X		X	X
		Contribution des sous-groupes		X	X				X	X

C.S.R. Honoré-Mercier (fin)

Renseignements recherchés concernant: / Personnes contactées (indiqué par un X)		Directeur général	Secrétaire général	Directeur Enseignement	Directeur serv. aux étudiants	Directeur serv. du personnel	Directeur serv. de l'équip.	Directeur serv. des finances	Directeur des soc.
Le mécanisme de participation reliant le D.G., les cadres et les directeurs d'écoles	Sujets de discussion		X	X	X				X
	Sujets de décision		X	X	X			X	X
	Impact dans le processus décisionnel de la C.S.	X	X	X	X	X	X	X	X
	Satisfaction actuelle des participants	X	X	X	X	X	X	X	X
	Niveau de participation où se situe le mécanisme	X	X	X	X	X	X	X	X
	Tendances évolutives prévisibles	X	X	X	X	X	X	X	X
	Rencontre de Granby		X	X	X	X	X	X	X
	Budget décentralisé		X	X		X		X	X
	Comité Rivard'	X		X				X	X

ANNEXE 3

DOUBLE SIGNIFICATION DE LA PARTICIPATION[1]

Nous venons de présenter, de façon extensive, le travaux de Likert; nous reviendrons d'ailleurs, en conclusion, sur l'évolutionnisme un peu naïf qui sous-tend notre présentation. Nous évoquerons également les questions que soulève une éventuelle correspondance entre le Système 4 et la planification stratégique. Auparavant, nous voudrions préciser le double aspect, social et psychologique, de la participation et nous interroger, ce faisant, sur les possibilités d'un gouvernement participatif des entreprises en France.

Idéologiquement, l'école participative nord-américaine se fonde sur le libéralisme dont Montesquieu et Tocqueville ont, en France, précisé la doctrine. Ces auteurs sont également classiques aux Etats-Unis; aussi nos références à l'Esprit des Lois ne sauraient étonner.

Scientifiquement, l'école participative trouve ses premières bases dans des expériences conduites avec des groupes restreints, réunis pour l'occasion, et dans les théories de Kurt Lewin.[2] Cependant, dès l'après-guerre, des recherches menées dans les entreprises étendent aux organisations sociales les travaux concernant les petits groupes occasionnels. Parmi les plus connues, figurent celles de Coch et French.[3] Le développement actuel des théories dites "contingentes"[4] a mis en lumière les limites de la participation,

---

(1) Claude Magny, Introduction, dans Rensis Likert, op. cit., p. 33-36.

(2) Cf. Anzieu et Martin, La dynamique des groupes restreints, PUF, Paris, 1969, 290 p.

(3) Cf. Mendras, Eléments de sociologie. L'article de Coch et French est reproduit dans le tome II de cet ouvrage. Armand Colin, Paris, 1967, 252 pages.

(4) Cf. P. Morin, Le développement des Organisations, Dunod, Paris, 1971, 120 pages.

son aspect doctrinal et quelquefois irréaliste; l'école participative n'en garde pas moins sa portée et sa vigueur; Likert lui donne, sans doute, sa forme la plus achevée.

Aspect sociologique de la participation

Mais que signifie exactement participer? Avoir part? Prendre part? C'est là un problème psychologique. Quelle est d'autre part la nature et l'importance des opérations auxquelles je participe? Cette seconde question, d'ordre sociologique, peut être détaillée comme suit:

- Qui est informé de quoi?
- Qui prépare quelles décisions?
- Qui prend les décisions?
- Qui organise quel travail?
- Qui accomplit quelles tâches?
- Qui contrôle quelles actions et quels résultats?

De plus, les niveaux de participation distingués ci-dessus se situent sur plusieurs plans: sur le plan global de l'organisation, et l'on parlera de participation politique ou institutionnelle; sur des plans spécifiques (administratifs, financiers, commerciaux, techniques...), et l'on parlera alors de participation fonctionnelle ou opérationnelle. La participation aux bénéfices, l'actionnariat ont dimension institutionnelle; la participation aux décisions qui concernent directement mon travail quotidien est fonctionnelle.

La participation connaît ainsi des niveaux et, dans la mesure où il s'agit d'un processus, des étapes.

Les uns et les autres sont schématisés dans la grille ci-dessous.(1)

	Plan global	Plans spécifiques
Information	5	2
Préparation des décisions		6
Prise des décisions	7	
Définition des modalités d'application		3
Exécution		1
Contrôle		4

La case hachurée de ce tableau symbolise le fait que la division du travail a rompu l'unité de l'oeuvre et que nul ne saurait, désormais, tel l'artisan, réaliser seul l'ensemble d'une production industrielle.

1- Cependant, à notre sens, la participation aux tâches reste première et l'enrichissement du travail est sans doute l'un des impératifs essentiels de la démocratie industrielle. Pour que je m'intéresse à un travail, il faut qu'il soit intéressant, non seulement quant aux revenus qu'il m'assure, mais en lui-même.

2- Afin de réaliser correctement les opérations que j'ai à accomplir, il est également nécessaire que je détienne une information spécifique. C'est là une deuxième étape de la participation.

---

(1) On pourra comparer notre schéma à la formalisation que propose R. Meigniez, in Pathologie sociale de l'entreprise, Gauthier-Villars, Paris, 1969, 217 pages (pages 4 et 5).

3- On peut imaginer ensuite que je prenne part à l'organisation de mon travail. C'est ce seul niveau de participation que Coch et French ont étudié.

4- Le contrôle des résultats de mon travail.

5- La connaissance des résultats globaux de l'entreprise, et plus largement l'information sur l'organisation dans laquelle je m'insère.

6- La préparation des décisions qui me concernent opérationnellement peuvent constituer d'autres étapes de ce processus qui pourraient finalement conduire à une participation aux prises de décision stratégiques (7), décisions d'investissement par exemple.

Alors ce long chemin déboucherait sur la cogestion, voire sur l'auto-gestion. On conçoit les réticences que peut susciter une telle perspective. "Utopie dangereuse, anarchisante", "Nous ne mettrons pas le doigt dans cet engrenage!" diront certains, parmi les détenteurs des pouvoirs; "Aliénation! Manipulation! Nous ne légitimerons pas l'ordre établi" affirmeront ceux qui ont une vocation révolutionnaire. Ce débat est naturellement d'autant plus houleux que le consensus social sur le système politique est plus divisé. Aussi l'évolution que décrit Likert et ses visées pratiques rencontrent-elles en France des difficultés encore plus grandes qu'aux Etats-Unis pour s'insérer dans les faits.

Modalités psychologiques de la participation

Socialement, la participation tend donc à une distribution plus démocratique des pouvoirs. L'école américaine ne traite guère cette question et Likert préfère parler d'influence plutôt que de pouvoir.

Dans sa dimension psychologique, la participation vise à mobiliser le plus complètement possible les énergies humaines en vue d'accroître l'efficacité d'une organisation. Ceci suppose une forte implication psychologique des personnes dans leur travail et un accord profond sur les buts de l'organisation.

Confiance réciproque, prise en compte de l'opinion et de l'intérêt d'autrui, reconnaissance de ses responsabilités et de ses compétences, authenticité des communications, transparence de l'information et des objectifs, décentralisation des décisions, auto-contrôle, absence d'aspects punitifs, telles sont, pour Likert, les conditions qui favorisent l'engagement de chacun.

Mais l'auteur ne nous dit rien des conflits et de leur traitement. C'est pourtant, actuellement, une des dimensions majeures des entreprises. "Les conflits, dit Sartre, sont les moteurs de l'histoire". La participation véritable ne va pas sans contestation[1] à défaut de quoi elle risquerait de n'être qu'une récupération abusive de l'agressivité humaine et en définitive, un frein à la créativité.

Le système libéral, en ce qu'il est fondé sur l'innovation, a sa contrepartie de violence et de déviance à assumer.

Avoir part ou prendre part? Il nous faut donc entendre la participation dans son sens actif si nous ne voulons pas la réduire à une pure manipulation psychologique. Elle ne peut être simplement octroyée, elle doit être conquise autant qu'admise et cela suppose un certain mode de résolution des conflits. Un ordre social ne construit sa légiti-

---

(1) Cf. J. Ardoino, Management ou commandement. Participation et contestation. Tours, Fayard-Mame, 1970, 253 pages.

mité qu'en assumant les contestations sans cesse renouvelées qu'il suscite. Aussi, la participation n'est-elle pas un état défini une fois pour toutes, mais une tendance et une volonté qui s'affirment de façon toujours conflictuelle.

En régime despotique, la hiérarchie tente d'étouffer les conflits sous la contrainte ou la peur. Dans le Système 2, une répression paternelle s'efforce de les minimiser en les saupoudrant de relations humaines infantilisantes. Dans le gouvernement participatif, plus encore que dans le consultatif, les conflits sont clairement explicités et les solutions vigoureusement négociées.

En définitive, l'efficacité et les possibilités de développement d'une organisation seraient donc fonction des modalités sociales et psychologiques de participation des membres de cette organisation. Elles dépendraient également, pensons-nous, des modes de résolution des conflits qui y sont adoptés.

Est-il possible de transposer les conceptions de Likert dans le contexte européen et plus spécialement français? Nous avons brièvement signalé les problèmes que soulève une telle transposition. Toutefois, si le modèle américain du développement reste dominant dans les sociétés libérales, nous croyons que cette adaptation se fera, qu'elle se fait déjà. Bien plus, au-delà d'une adaptation, les modèles européens, actuels ou imaginés ont leur originalité propre - qu'ils se nomment: économie concertée, capitalisme égalitaire à la suédoise, co-gestion, autogestion ou, précisément, économie de participation.

Remarques finales

Nous nous sommes permis, dans cette introduction, d'élargir la thèse de Likert et, quelquefois, de la compléter. Du même coup, nous l'avons sans doute trahi. Nous l'avons encore trahi en parlant de gouvernement participatif plutôt que d'organisation humaine, donnant ainsi une signification plus politique à sa recherche. De nouveau, nous avons sans doute manqué à la fidélité en traduisant trop souvent "organisation" par entreprise; les sociétés comprennent d'autres groupes sociaux organisés tels que les familles, les services publics ou les institutions politiques. Enfin nous avons négligé d'analyser les méthodes quantitatives utilisées par l'auteur.

On nous le pardonnera si l'on veut bien reconnaître que notre interrogation majeure porte sur les modèles de développement des entreprises en ce qu'elles nous paraissent être le laboratoire privilégié du changement social.

Le gouvernement participatif constitue-t-il réellement une tendance - sinon "la tendance" - de l'évolution des firmes? Constitue-t-il, sinon un idéal, du moins une réponse à quelques-uns des problèmes qui agitent notre temps? Sur un plan plus global, une économie de développement tend-elle nécessairement vers une économie de participation?

ANNEXE 4

TABLEAUX D'ETUDE DES RAPPORTS DE REUNIONS
DU COMITE DE GESTION OPERATIONNELLE
DE LA C.S.R. HONORE-MERCIER

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.S.R. Honoré-Mercier
Sujet concernant: Direction générale

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Sujet	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974 / 1975	Total
Journées d'études des directeurs											2
Perfectionnement des cadres											1
Cours de conduite automobile											1
Réunion de l'équipe de gestion dans les écoles											1
Droits d'auteur											1
Rapport de la réunion de Granby											1
Événements survenus à Mgr Roy											1
*Décentralisation budgétaire											1
Équipe de gestion											1
Signature de contrats											1
Réunion principaux ateliers de production											1
Réunion 10 avril: comité équip.											1
Présence des profs. à l'école (fin juin)											1
Identification des comités gestion											1
Commandes ouvertes											1
Total des sujets: 15											

TOTAL: 3 3 4 1 2 1 2 16

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle

C.C.I. Honoré-Mercier

Sujet concernant: secrétaire général

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-Gestion	Retour à	Délai	1974				1975				Total
Téléphone																		6
Microfilm																		1
Total des sujets: 7																		266
Total:										1	1	1		2	1	1	1	

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.E.D. Honoré-Mercier
Sujet concernant: dir. du serv. de l'enseignement

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Sujet	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974	1975	Total
Rapport au 30 septembre												2
Facturation des manuels												1
Elèves à temps partiel												1
Examens de juin 1975												1
Politique de mesure et évaluation												1
Journées pédagogiques												2
Politique de perfectionnement												3
Ateliers de travaux pratiques												1
Projets horaire												2
Code grammatical												1
Calendrier scolaire												1
Stage de perfectionnement (juin)												1
Besoins en enseignants												1
Total des sujets: 13												

Total: 4 1 1 1 4 3 1 3 17

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.E.G. Honoré-Mercier
Sujet concernant: dir. des services aux étudiants

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974	1975	Total
Programme accueuil												1
Concours littéraire												1
Formulaire d'absence												1
Cantines												1
Nettoyage des costumes de sport												1
Responsabilité c.s. ré: transport blessés												2
Renvoi d'élèves												1
*Location de gymnases												1
Ristourne des concessionnaires de cafétéria												1
Suspension d'élèves												1
*Total des sujets: 10												268

Total: 3 3 [illegible] 1 11

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.E.R. Honoré-Mercier
Sujet concernant: directeur du personnel

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974 1	2	3	4	5	1975 6	7	8	9	10	11	12	
Suppléance																						4
Rapports de suppléance																						1
Formules annotation du personnel																						2
Indexation salaire																						2
Date de paie																						2
Chefs de groupe																						2
Assurance - Vie - Salaire																						2
Temps supplémentaire																						2
Congés des concierges																						1
Personnel de soutien																						1
Certificat médical																						1
Mutation et engagement de personne																						1
Document sur personnel + besoins en personnel																						1
Horaire des concierges																						1
Démissions (1er mai)																						1
Libération profs																						3
Vacances																						1
Examens médicaux + contrôle absences																						1

PAGE SUIVANTE

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.E.S. Honoré-Mercier
Sujet concernant: dir. du personnel (suite)

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974 1	2	3	4	1975 5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Travail des concierges																						1
										5	3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	7	[illegible]	4				
Total des sujets: 19																						

TOTAL: [illegible] 7 2 4 3 30

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.E.S. Honoré-Mercier
Sujet concernant: dir. de l'équipement

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Sujet	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Déni	1974 / 1975	Total
Réparation manuels scolaires											2
*Location de salles											3
Mobilier inutilisable											1
Réparations et améliorations											1
Enveloppes disponibles											1
Transport pour pièces de théâtre											1
Lettre de M. Bruno Normandin											1
Bons de réception											1
Achats par P. Armand Racicot											1
Cahiers de réquisitions											1
Photocopie											1
Prêts équipement + transferts											1
Commandes verbales											1
Transport 20 juin											1
Total des sujets: 14											

Total: [illegible] 17

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.S.S. Honoré-Mercier
Sujet concernant:
directeur des finances

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974			1975						74
																			TOTAL
*Budget immobilisation															2				2
Petite caisse - conciliation de banque																			1
Budget par école																			1
Prévisions budgétaires																			1
Disponibilités budgétaires																			1
Budget 1975-76															3				3
Procédures fermeture comptable															1				1
*Total des sujets: 7																			272
										TOTAL:		1		2	2	1	1	2	10

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle

C.E.J. Honoré-Mercier

Sujet concernant: principaux

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974				1975				
Politiques des sarreaux																		2
Bottin pour codes postaux																		1
Entrée des élèves																		1
Félicitations aux conseillers en orientation																		1
Rapports annuels																		1
Comité Rivard																		1
Total des sujets: 8																		273
TOTAL:										1		1		2		3		7

Tableau d'étude des rapports de réunion (voir Appendice 1)

Comité de gestion opérationnelle
C.S.R. Honoré-Mercier
Sujet concernant: conseiller en éducation chrétienne

Réunion:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Voies et Impasses	?	Information demandée	Information donnée	Consultation	Décision prise	Co-décision	Co-gestion	Retour à	Délai	1974				1975							Total
										06-11	10-7	11-25	12-10	02-07	03-04		04-03	05-13	06-10	11-12-75	
										1							2	2		1	1

Total des sujets: 0

1

274

Total: 1

1

ANNEXE 5

TABLEAUX D'ETUDE DES RAPPORTS DE REUNIONS
DU COMITE DE GESTION FONCTIONNELLE
DE LA C.S.R. HONORE-MERCIER

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: direction générale — Dates / Absences	3-2-75	24-2-75	3-3-75	6-3-75	13-3-75	20-3-75	27-3-75	3-4-75	10-4-75	17-4-75	24-4-75	1-5-75	8-5-75	Total
	3				7				2			5*		
1- Téléphone														3
2- Réunion du C.G.O. (fixer date)														3
3- Comité Rivard														1
4- Microfilms														2
5- Comités de commissaires • D.S.														1
6- Envoi de documents aux commissaires														1
7- Disponibilités ré: frais de déplacement														1
8- Ateliers Mgr E. Théberge														1
9- Surveillance des élèves Mc D. Cartier														1
10- Service informatique														2
11- Manuel 1er mai														1
12- Ponctualité														1
13- Envoi de télégrammes														1
14-														
15- Rencontre Comité Comm. • Syndicat														1
16- Contrôle sur budget 1974-75														1
17- Remarque à R.C. ré: perte de temps														1
18- Activités sociales fin Juin														1
19- Paie des élèves ré: entretien pelouse														1
20- Rencontre comité de parents														1
TOTAL	0	1	1	2	5		2	4	1	2	5	2		27

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.G.C. cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

. Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: dir. du service de l'enseignement	Dates / Absences	3-02	17-02	3-03	17-03	31-03	14-04	28-04	12-05	26-05	9-06	23-06	7-07	
		3				7			2					
1- Cartes pour inscription des étudiants														1
2- Périodes d'ateliers Ch. A.R.														1
3- Règlements du comité catholique du C.S.E.														1
4- Ateliers de bricolage														1
5- Horaires et transport														1
6- Code grammatical														1
7- Supervision classes attentes														1
8- Calendrier scolaire - transport														1
9- Clientèle des classes anglaises														2
10- Demande de secrétaires surnuméraires														1
11- Matériel audio-visuel M. Landry														2
12- Dossiers élèves hors la C.S.R.														1
13- Total: 12														
14-														
15-														
16-														
17-														
18-														
19-														
20-														
	TOTAL	1			2	3	2	1	2	1		2		14

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.G.O. cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: dir. des services aux étudiants														
	Dates	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
	Absences	3				7				2		[illegible]		[illegible]
1-	Cafétéria Centre C. Sirard													1
2-	Rôle du contrôleur des absences													1
3-	Transport des élèves blessés													1
4-	Frais de location piscines Fr. Maristes													1
5-	Réunion Encadrement des étudiants													1
6-	Journée d'étude profs. information													1
7-	Libération prof. information													1
8-	Ententes avec les comm. scol. locales													1
9-	Périodes d'ateliers: élèves S.A.S.													1
10-	Occupation des étudiants													1
11-	Personnel aux S.A. étudiants													1
12-	Total: 11													
13-														
14-														
15-														
16-														
17-														
18-														
19-														
20-														
	TOTAL		1	1	1	2	2	2		1			1	11

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.G.O.
cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 3 juin 1975)

Sujet concernant: directeur du personnel	Dates / Absences													
1- Non remplacement de personnel														1
2- Surveillants														3
3- Personne additionnelle à la comptabilité														1
4- Vacances été														1
5- Stagiaires CEGEP														1
6- Reclassification cons. pédagogiques														2
7- Salaires ré: budget 1975-76														1
8- Nom profs forfaitaire Bill 25														1
9- Perfectionnement prof. non-enseignants														1
10- Hubert Ranger														3
11- Techniciens laboratoires														1
12- Communiqué ré: sentence arbitrale C.S.R. D.-M.														1
13- Présence profs à l'école fin juin														1
14- Rencontre avec syndicat employés de soutien														1
15- Examen médical														1
16- Changement heures de travail														1
17- Vacances directeur de service														1
18- Date paie pour les professeurs														1
19- Total: 18														
20-														
TOTAL	2	1	2		2		2	3	3	5	1	2		23

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.O.D. cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: dir. de l'équipement	Dates: Absences	3-02	20-02	27-02	6-03	13-03	20-03	3-04	10-04	24-04	1-05	15-05	22-05	29-05	2-06	
		3				7				2			3*			
1- Location de salles																1
2- Photocopie																4
3- Budget immobilisation																3
4- Ecole sec. St-Jean																5
5- Liste distances entre écoles																2
6- Centre George J.: Emploi St-Edouard																1
7- Embosseuse																1
8- Entretien piscine																2
9- Ecole Initiation à la Vie																1
10- Aménagement Centre Adm.																4
11- Aménagement Atelier Mgr. E.T.																1
12- Magasin central à Beaulieu																1
13- budget et location de salles																1
14- Aménagement paysager des bureaux																1
15- Politique - location - équipement																1
16- Réquisitions en immobilisations-ateliers																1
17- Immobilisation non normalisée																1
18- Réparation volumes																1
19- Total: 18																
20-																
	TOTAL	4	4	3	1	5	4		1	1	1	3	5			32

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.C.O. cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: dir. des finances	Dates* / Absences	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
		3				7				2		[illegible]		[illegible]
1- Rapport cotisations C.E.Q. 1974														1
2- Vérification factures Xerox du Canada														1
3- Disponibilités budgétaires														2
4- Echéancier budget 1975-76														3
5- Procédures fermeture comptable														2
6- $ alloué aux S.A. Et. dans budget 75-76														1
7- Rencontre comité du budget														1
8- Rencontre avec directeur général des commissions scolaires locales														1
9- Total: 8														
10-														
11-														
12-														
13-														
14-														
15-														
16-														
17-														
18-														
19-														
20-														
	TOTAL	1			1	2		1	1	2		2	2	12

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.G.O. cf. Appendice 1.

C.S.R. HONORE-MERCIER

Comité de gestion fonctionnelle

Etude des rapports de réunions

(3 février - 2 juin 1975)

Sujet concernant: conseiller en éducation chrétienne	Dates*	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Absences	3				7				2		5	[illegible]
1- Rencontre Cap-Rouge avec C.S.E.													1
2- Total: 1													
3-													
4-													
5-													
6-													
7-													
8-													
9-													
10-													
11-													
12-													
13-													
14-													
15-													
16-													
17-													
18-													
19-													
20-													
	TOTAL									[illegible]			1

* Les absences sont indiquées comme dans l'étude sur le C.G.O. cf. Appendice 1.

BIBLIOGRAPHIE

Crener, Maxime et Monteil, Bernard, Principes de management, Presses Université du Québec, Montréal, 1971.

Gabarro, John J., Organizational Adaptation to Environmental Change, in Organizational Systems, Georgetown (Ontario), Irwin Dorsey Ltd, 1973, p. 196-216.

Gabarro, John J., School System Organization and Adaptation to a changing Environment, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University Graduate School of Business Administration, 1971.

Gibb, Jack R., TORI Theory and Practice, in The 1972 Annual Handbook for Group Facilitators, University Associates, IOWA, 1972, p. 157-162.

Likert, Rensis, Le gouvernement participatif de l'entreprise, Gauthier-Villars, Montréal, 1974, 264 p.

Lawrence, Paul R. et Lorsch, Jay W., Adapter les structures de l'entreprise: intégration ou différentiation, éd. d'Organisation, Paris, 1973, 223 p.